



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2017-2018

Programa de intervención en el contexto educativo

“Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre”

ESPECIALIDAD: Filosofía

APELLIDOS Y NOMBRE: Izaguirre Nevado, Manuel

DNI: 52890622Y

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

TUTOR/A: Juan José García Norro

Facultad de Filosofía. Departamento de Lógica y Filosofía Teórica

ÍNDICE

3. Resumen	3
4. Palabras Clave	3
5. Planteamiento del problema y justificación.	4
5.1. Los feminismos potencian ejemplos de mujeres entre las alumnas ¿Y los hombres?	4
5.2. ¿Perspectiva de género o géneros en perspectiva?	7
5.3. ¿Por qué las masculinidades?	9
5.4. La inclusión de las masculinidades en los programas educativos.....	11
6. Fundamentación Teórica y Estado de la Cuestión.	13
6.1. El sistema sexo-género	13
6.2. Un breve análisis de la masculinidad.....	14
6.3. La masculinidad hegemónica	17
6.4. Masculinidades hegemónicas en contextos educativos.....	19
6.5. Violencia en los contextos escolares y masculinidad hegemónica.....	23
6.6. El análisis de la violencia machista en los centros educativos a través de la masculinidad tradicional.	26
6.7. El fracaso escolar ¿cosa de adolescentes varones?	30
7. Objetivos.....	34
8. Metodología	34
9. Resultados.....	36
10. Discusión	36
10.1. La construcción de diferentes maneras de ser hombres.....	36
10.2. Programa de intervención.....	39
10.2.1. Programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre”	41
A) Objetivos del programa.....	41
B) Estructura de las sesiones dirigidas a los alumnos	42
C) Contenidos y Objetivos de las Sesiones con el alumnado	42
D) Estructura de las Sesiones dirigidas al profesorado	44
E) Contenidos y objetivos de las sesiones con el profesorado	45
F) Evaluación	46
G) Temporalización	47
11. Conclusiones	48
12. Referencias bibliográficas.	49
13. Anexos.....	53

3. Resumen: La pregunta sobre qué significa ser varón abre un interrogante importante en nuestra actualidad. La construcción de sociedades igualitarias requiere de la reflexión en los discursos y prácticas que provienen del orden masculino.

A propósito de ello, desde los años setenta, los estudios centrados en el significado de ser hombre, han conseguido poner de relieve la posibilidad de transformar la masculinidad entendida ésta como identidad de género.

Sin embargo, en los contextos educativos, el análisis de la masculinidad en la adolescencia brilla por su ausencia. Así pues, la falta de atención a lo masculino supone abordar fenómenos como el fracaso escolar o la violencia en el aula sin las herramientas adecuadas para contrarrestar sus efectos. Esta falta de interés en la construcción de la masculinidad no sólo tiene inconvenientes negativos para el resto de la comunidad educativa, sino que también, desperdicia la posibilidad de aunar esfuerzos para que los varones adolescentes contribuyan a crear sociedades más justas.

Resumiendo, para nosotros, futuros docentes, es necesario impartir programas de intervención en el entorno educativo para considerar a los hombres como sujeto protagonista en la consecución de la igualdad.

Abstract: What it means to be male constitutes an important question mark in our present. The construction of equal societies demands a reflection about the narratives and practices that derive from the masculine order.

In light of this, since the 1970s, studies focused on what it means to be male have successfully managed to highlight the possibility to transform masculinity understood as a gender identity.

However, within educational contexts, the analysis of masculinity during adolescence is conspicuous by its absence. Such lack of attention towards the masculine often take us to approach phenomena such as school failure or violence in the classroom without the right tools to counteract its effects. Moreover, this lack of interest in the social construction of masculinity not only has its drawbacks for the rest of the education community but it also hampers the possibility to join efforts so that male adolescents contribute to creating more equitable societies.

In sum, for us future teachers, it becomes necessary to conduct intervention programmes in the educational environment in order to consider males as leading subjects in achieving equality.

4. Palabras Clave: Hombres, masculinidad(es), Identidad de género, Contexto educativo, adolescentes. **Keywords:** Men, Masculinities, Gender Identity, Educational Context, Teenager.

5. Planteamiento del problema y justificación.

5.1. Los feminismos potencian ejemplos de mujeres entre las alumnas ¿Y los hombres?

Las mujeres están indicando el camino a seguir para construir sociedades más igualitarias. En los tiempos que corren, hay muchas mujeres involucradas en diferentes espacios reivindicativos para reclamar sus derechos, frente a una sociedad que no duda en tachar de injusta y desigual. Campañas como #metoo, el caso de Juana Rivas o las manifestaciones de los movimientos feministas contra la sentencia del caso 'La Manada', ponen en evidencia la discriminación que sufren las mujeres en diferentes ámbitos por el mero hecho de serlo.

Las mujeres participantes en diversos foros y militantes acérrimas en los movimientos feministas son un ejemplo que seguir para aquellas adolescentes que comienzan a interpretar la realidad. Una realidad plagada de actitudes y comportamientos machistas que disfrazan de 'normal' una cultura patriarcal que atraviesa todas las instituciones de la sociedad.

En este sentido, la situación de las mujeres y el significado sobre lo femenino en cuanto a construcción cultural, política y social, comienza a tener verdadera importancia en el proceso de socialización de las adolescentes. Las chicas jóvenes, no ajenas a las viejas y nuevas reclamaciones de los movimientos feministas, introducen e incorporan demandas y reivindicaciones en el espacio educativo, transformando, de ese modo los lugares dónde se configuran las relaciones entre profesores y alumnos, y entre ellos mismos.

Las nuevas transformaciones a las que apuntan los movimientos feministas incorporan también nuevos términos o conceptos, poniendo en tela de juicio las características de un lenguaje poco inclusivo, expresiones que invisibiliza a las mujeres en los espacios públicos, o palabras cuyo significado comienza a ser relevante para ellas. Por ello, para las chicas adolescentes, términos como 'cuidados', 'aborto' o 'trabajo doméstico', comienzan a ser muy familiares en su rutina e incorporan nuevos discursos y prácticas para alcanzar nuevas conquistas, sobre todo, en la dimensión pública.

Y es que al igual que las mujeres adultas, las adolescentes, comienzan a preguntarse por qué no son iguales que los hombres, qué diferencias existen con respecto a éstos, qué papel les ha asignado la historia hasta ahora y qué es necesario transformar en el futuro

para construir sociedades más igualitarias. Los interrogantes abiertos sobre las relaciones que mantienen con los adolescentes varones, y entre ellas mismas, comienzan a ser sumamente importantes en el desarrollo de esta etapa.

Sin embargo, estas nuevas relaciones ponen de relieve situaciones incómodas en los centros educativos. Numerosos chicos y chicas experimentan en sus propias carnes un estado de confusión respecto a las demandas y reclamaciones de algunas compañeras y de muchas profesoras.

En el caso de los varones, muchos de ellos no saben cómo actuar al respecto y, en algunos casos, se enfrentan a los nuevos acontecimientos como los niños que saben que algo está pasando y, sin embargo, no tienen las suficientes herramientas para explicar aquello que sucede. Por ello, creo oportuno, establecer como necesidad imperiosa que el sistema educativo implemente programas dirigidos a adolescentes, donde también participen las chicas, para dotarles de herramientas necesarias en la medida que puedan comprender y explicar todos los cambios que acontecen en su entorno.

Planteo esta necesidad porque en mis prácticas del Máster de Formación del Profesorado, tuve la posibilidad de dirigir diversas sesiones para colocar en la palestra pública la ética de los cuidados. El objetivo de estas sesiones era que chicos y chicas entendiesen que vivimos en una sociedad que se jacta de acumular logros en materia de igualdad (reducción de la brecha salarial, menor discriminación de las mujeres, políticas de prevención sobre violencia de género) y, sin embargo, hace caso omiso a la dimensión privada donde la estructura de la desigualdad es todavía mucho más evidente.

Uno de los grandes retos en estas sesiones era despertar el interés de los chicos para que se sintieran partícipes también en la construcción de los espacios de igualdad. Desde mi punto de vista, es imprescindible posicionar a los adolescentes varones frente a aspectos como la corresponsabilidad, la importancia de los trabajos reproductivos o la visibilidad del trabajo doméstico.

En las diferentes sesiones, pude percibir reacciones más o menos favorables de los chicos respecto a los diversos temas a los que me he referido. Las chicas experimentaban la desigualdad en sus propias carnes resultándoles, a muchas de ellas, muy familiares los ejemplos utilizados en el aula. Sin embargo, los chicos suelen estar alejados de tomar responsabilidades a la hora de contribuir a construir sociedades más igualitarias.

Algunos de ellos, mostraban respeto y atención por las transformaciones que tienen lugar en los espacios que comparten con sus compañeras. En cambio, no sabían muy bien de qué manera se están configurando sus nuevas relaciones sociales dentro de éstos. Sentían empatía con las reclamaciones y reivindicaciones que persiguen las chicas, tanto dentro del aula como fuera de ella, sin embargo, estaban confundidos a la hora de tomar una posición respecto a esos temas.

La diferencia sustancial se encuentra entre los que se sienten partícipes en la construcción de sociedades igualitarias y los que se sienten alejados del problema. Podríamos decir que, para estos últimos, la igualdad como reivindicación, es un problema específico de las mujeres y, por ende, una meta a alcanzar por ellas.

Otros alumnos, se mostraban indiferentes ante las reclamaciones de sus compañeras. En este caso, ellos ni siquiera son capaces de percibir los cambios que suponen estas nuevas relaciones en sus vidas. Están desconectados de esa realidad donde la conquista de la igualdad es una meta por conseguir en nuestras sociedades. Son cómplices, sin saberlo, de mantener un sistema injusto donde prospera la desigualdad.

Por último, se encuentran los compañeros que no estaban dispuestos a ceder ni un ápice, en el que creen, que es su espacio de poder. Piensan que las relaciones igualitarias favorecen a las mujeres y, por ello, quieren mantener a toda costa relaciones de poder sobre ellas. Ellos aprenden y se socializan en base a un modelo de masculinidad tradicional porque les ofrece numerosos privilegios.

En los diferentes grupos de chicos adolescentes descritos antes, existen diferencias fundamentales en la forma que tienen a la hora de aproximarse y tomar una responsabilidad ante la realidad. Aun así, de todos ellos, podemos estar seguros, que nunca se han preguntado qué significa o ha significado ser varón a lo largo de su vida y qué consecuencias tiene construir un tipo de masculinidad para la consecución de la igualdad.

Para este trabajo es fundamental dicha reflexión. A través de programas que tengan a los hombres como sujetos co-partícipes en la construcción de relaciones igualitarias, los hombres deben de resignificar conceptos como hombría, virilidad o masculinidad. Es necesaria esta reflexión porque ha triunfado la fantasía de un mundo donde las mujeres pueden conseguir la igualdad sin necesidad de la pérdida de los privilegios de los

hombres. Para construir esa fantasía, han contribuido los poderes públicos, porque las políticas públicas diseñadas y dirigidas a mujeres constituyen un paisaje desolador para comprender y entender a los hombres como sujetos protagonistas en la transformación de nuestras sociedades.

En relación directa con el sistema educativo, las políticas de género que se han conseguido implantar, toman como sujeto y objeto a las mujeres, dejando de lado a los hombres como actores principales en la lucha por la igualdad. En este sentido, parece que sólo ellas son las únicas beneficiadas por un sistema igualitario y, por ello, son las mujeres las que tienen que dar pasos de gigante para alcanzar esa meta.

Resumiendo, si se puede sacar una conclusión clara de estas prácticas, es que muchas y muchos adolescentes quieren vivir en sociedades más iguales. En cambio, muchos chicos y chicas olvidan que el trabajo por y para conseguir dicha igualdad no es un trabajo que solamente tengan que realizar las mujeres. Pero para alcanzar la igualdad es necesaria una coeducación que aborde la construcción de la masculinidad.

5.2. ¿Perspectiva de género o géneros en perspectiva?

En el documento de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer (Beijing, 1995) celebrada en Pekín en 1995, aparece por primera vez la necesidad de incorporar la transversalidad de género en las políticas públicas. Para la ONU, la transversalidad como estrategia política debe tener en cuenta los intereses de hombres y mujeres en el diseño, implantación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas.

Bakea Alonso recupera para nosotros una serie de preguntas referidas a la perspectiva de género que recogen algunos puntos claves de la Cuarta Conferencia de la Mujer.

- ¿En qué medida la organización patriarcal del mundo y las condiciones femenina y masculina que genera facilitan o impiden a las mujeres y a los hombres satisfacer sus necesidades vitales, realizar sus aspiraciones y dar sentido a sus vidas?
- ¿Cuál es la diferencia en el desarrollo personal y social de mujeres y hombres?
- ¿Qué relación hay entre el desarrollo personal y el avance de hombres y mujeres?
- Las relaciones de dominio y opresión entre los géneros, y las formas de ser mujer y ser hombre en las condiciones patriarcales ¿favorecen el desarrollo

social, el ejercicio de los derechos humanos y la mejora de la calidad de vida? ¿Cómo se crean y se desarrollan los procesos históricos de las relaciones patriarcales entre los géneros? ¿Cómo cambian y cómo es posible crear una alternativa no opresiva?” (Alonso, 2016:3)

Teniendo en cuenta que la igualdad es un reto para hombres y mujeres, debe de ser corregida la forma en que diferentes políticas omiten a los hombres como sujetos relevantes en la consecución de la igualdad. Sobre todo, en los contextos educativos donde los niños y adolescentes desarrollan su identidad masculina y aprenden modos de ser hombre en la sociedad en la que viven.

Sin embargo, esta omisión deliberada por incorporar a los hombres como participantes activos en la construcción de espacios igualitarios se debe, sobre todo, a la forma en el que el sistema patriarcal atraviesa todas las capas de la sociedad. En este sentido, no iban a ser menos las instituciones educativas, que se presentan como espacios neutros y universales dónde campa a sus anchas la forma de dominación masculina. Tal y como indica Lomas (2002) en las instituciones educativas no se pone en jaque el orden simbólico masculino y tampoco se incorporan saberes y las expectativas de las mujeres. En realidad, estas formas y contenidos son realmente estereotipados y dominantes y no tienen en consideración diferencias ni coincidencias individuales o colectivas.

Respecto a lo dicho anterior, tampoco ayuda que en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2014) se produce un retroceso en relación con la construcción de sociedades más igualitarias. La nueva ley de educación no tiene como eje estratégico la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo. Se presenta incluso más atrasada que sus leyes predecesoras, la LOGSE (1990) y la LOE (2006).

La LOMCE deja en manos de las Comunidades Autónomas el desarrollo de la incorporación de la perspectiva de género¹. Podríamos decir que esta ley no promueve los principios rectores de la normativa vigente en materia de igualdad. La Ley Orgánica

¹ En lo que respecta a Comunidades Autónomas que hayan incorporado un plan de igualdad, la Comunidad de Andalucía es la única que ha desarrollado un **plan de igualdad** cuya normativa es de obligado cumplimiento en todos los centros educativos de carácter público. Desde 2005, está en vigor y toma en consideración, por ejemplo, la existencia de una persona responsable de coeducación -la educación en igualdad- que coordine al profesorado y proponga actividades en este ámbito o la aportación de datos segregados por sexo para poder estudiar con perspectiva de género cómo promocionan los alumnos y alumnas, las tasas de abandono o la elección de itinerarios. Posteriormente, se aprobó un segundo plan de igualdad en el territorio de Andalucía para resolver los errores del I Plan de Igualdad. Véase más información en II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/plan-de-igualdad>

3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (capítulo II, artículos 23-25) y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, son leyes que tienen como prioridad incorporar la perspectiva de género en materia educativa.

Se evidencia, por tanto, la falta de apoyo por parte del gobierno y las administraciones para la incorporación de la perspectiva de género en el contexto educativo. Esto es muy grave porque es necesario poner en el foco de las políticas a las mujeres para paliar las grandes desigualdades de nuestras sociedades. Los estados que olvidan poner en funcionamiento políticas para construir espacios de igualdad entre hombres y mujeres, en diferentes ámbitos, están naturalizando esa desigualdad para que los hombres se sigan beneficiando del sistema patriarcal. Por tanto, es indispensable que se tome en cuenta el género como un eje central en las políticas de los estados para resolver el problema de la desigualdad. También, es indispensable que esas políticas no se queden cojas de una pata, y que tomen a los géneros masculino y femenino en perspectiva para eliminar las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

En definitiva, en lo que se refiere a este trabajo, ningún programa educativo debe de olvidar que son ellas, las principales perjudicadas por la desigualdad. Pero, para completar los programas de igualdad, es necesario también desarrollar y potenciar los estudios sobre hombres y masculinidades para que éstos comiencen a preguntarse por la configuración de su identidad masculina.

5.3. ¿Por qué las masculinidades?

Como he dicho antes, ante el interés suscitado en la actualidad por la reivindicación de los derechos de las mujeres en nuestra sociedad, es necesario que los hombres, demos un paso al frente para configurar nuevas relaciones de igualdad para construir y convivir en sociedades más justas. Los hombres debemos favorecer y potenciar el desarrollo de identidades de género que fomenten relaciones más equitativas, no violentas y beneficiosas tanto para la sociedad como para el propio individuo.

Como dijo Beauvoir (1949) sobre las mujeres, no nacen mujeres sino que llegan a serlo, también sucede lo mismo con los hombres. En relación con ello, nuestra familia, al igual que nuestro entorno educativo, juega una gran baza en la forma en que nos construimos y elegimos ser hombre, la responsabilidad que adoptamos ante la igualdad y la forma en que nos posicionamos política y éticamente en la sociedad.

Por ejemplo, en la medida en que construimos nuestra identidad, podemos sentirnos responsables de la comparecencia de la igualdad en nuestras sociedades. Cuando la igualdad llama a la puerta de los hombres, debemos de abrir esa puerta siempre, porque de no hacerlo, también nos responsabiliza de elegir un modo de ser hombre más peligroso para las mujeres o para otros hombres. Por ello es necesario potenciar la reflexión y la práctica sobre diferentes masculinidades de un modo transversal dentro de las instituciones educativas, porque es en estos entornos dónde construimos nuestras identidades.

En relación con esto último, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género recoge, en la tercera parte de la exposición de motivos², una declaración de intenciones respecto a la necesidad de incorporar la igualdad entre hombres y mujeres en los contenidos curriculares de la educación secundaria. En el capítulo I de la misma ley, podemos comprobar como existe un artículo dirigido a la importancia de la educación para la construcción de una sociedad igualitaria. Esto es necesario, entre otras cosas, para erradicar la violencia de género.

En este sentido, se justifica el estudio, la reflexión y la práctica de la construcción de la masculinidad en el entorno educativo, porque concreta la posibilidad de poner el foco en el comportamiento, las actitudes y la conducta de los adolescentes para que puedan relacionarse de forma afectiva, cooperativa y no violenta.

Los alumnos deben de cuestionar, en todo momento, las identidades esencialistas en la medida en que aparecen como continuas y fijas en el tiempo. Estas identidades, como veremos más adelante, son configuraciones negociadas en constante desarrollo y, por lo tanto, pueden ser transformadas con el objetivo de favorecer relaciones de igualdad y promover su propio bienestar, así como el bienestar de otros compañeros y compañeras.

Mi propia experiencia profesional y personal ha estado relacionada estrechamente con el estudio de las masculinidades. En IEPALA, gracias a mi maestro Carmelo, tuve mi primera aproximación al concepto de masculinidad(es). Pero fue cuando llegué a Buenos Aires en 2013, cuando tuve la gran satisfacción de poder trabajar en el Centro

² “En la Educación Secundaria se incorpora la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, incorporando en todos los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer “en Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección integral contra la Violencia de Género. BOE, 313, de 29 de diciembre de 2004.

Internacional para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos (CIPDH) donde tuve la posibilidad de aprender sobre este tema. Allí también fui un activo participante en el colectivo Varones Antipatriarcales donde pude asistir a diversos talleres de formación en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

En ambos lugares, pude percibirme y entenderme como sujeto hombre. Me pregunté por primera vez que significaba ser varón en nuestra sociedad y llegué a comprender la responsabilidad histórica que han tenido los hombres a la hora de construir sociedades con una desigual distribución de poder.

Aquí en Madrid, desde 2014, he realizado cursos en diferentes organizaciones, y he podido participar como ponente en congresos y talleres de formación para ampliar mi nivel de análisis en las realidades de los varones en diferentes contextos.

Por todo ello, he sentido la necesidad de extender mis conocimientos sobre la materia añadiendo contextos como el educativo, donde creo que la forma en que se construye la masculinidad y el ritual que se establece para ser hombre, 'un hombre auténtico', no ha sido apenas investigado. A mi modo de entender, es fundamental tener presente y comprender el contexto educativo para saber de qué manera se plantea en los jóvenes el reto de ser o comportarse cómo hombres, la responsabilidad que adquieren en el momento de construir un tipo de masculinidad y los efectos que puede provocar en el contexto educativo esa forma de desenvolverse como un tipo u otro de hombre.

5.4. La inclusión de las masculinidades en los programas educativos.

Después de haber realizado este breve recorrido, siguiendo con lo dicho anteriormente, es necesario:

- Incorporar políticas educativas que pongan el foco en la desigualdad entre mujeres y hombres
- Poner el suficiente interés y énfasis para que estas políticas dirijan el foco a las mujeres para que tengan una mayor visibilidad
- Tomar en consideración a los hombres como sujetos activos en la construcción de la igualdad

Este TFM apunta sus esfuerzos, sobre todo, en este último punto. Los principales obstáculos y limitaciones con los que me cruzo es la forma en que se le ha prestado atención a lo masculino y a la masculinidad.

En la primera parte del apartado teórico, debemos de abordar qué es y cómo se constituye el sistema sexo-género sobre el cual se organiza la desigualdad entre hombres y mujeres. Como veremos más adelante, los hombres son hombres en contraposición a las mujeres. Ellos tienen órganos sexuales fecundantes y atributos masculinos. Sobre estas dos dimensiones, biológica y cultural, se construye la identidad de los hombres en nuestras sociedades. Además, hay un cierto carácter esencialista en pensar que los hombres no pueden transformar su identidad que aparece como fija y continua en el tiempo. Sin embargo, los hombres también tienen género (Salazar, 2013) y por tanto están también influidos por el contexto social y cultural.

Respecto a la construcción de la identidad masculina, son numerosos estudios aquellos que han puesto el foco en la dominación y en una elaboración muy particular de esa identidad -la masculinidad hegemónica- en competencia con otras identidades masculinas sometidas o subyugadas (Brannon, 1976; Askew y Ross, -1988- 1991); Welzer-Lang, 1991; Badinter, 1992; Arnot y Weiler, 1993; Killmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996 y 1997; Callirgos, 1996; Bourdieu, 1998; Cazés, 1998; Valdés y Olavarría, 1997; Bonino, 1998; BurinyMeler, 2000; Tomé y Rambla, 2001; Castañeda, 2002; Lomas, 2003b, 2004 y 2008a; Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Gabarró Berbegal, 2010; Leal González y Arconada Melero, 2012, entre otros).

Para corroborar la existencia de un tipo de masculinidad en los contextos educativos se han tomado dos fenómenos en cuenta: el fracaso escolar y la violencia machista. Ambos, están directamente relacionados con los efectos derivados de una manera determinada de ser hombre en nuestra sociedad. Las instituciones educativas deben de intervenir en la construcción de las identidades masculinas para fomentar otras formas de ser hombre que posibiliten entender el espacio educativo como un lugar de colaboración, cooperación y convivencia pacífica.

Como las instituciones educativas deben plantear nuevas posibilidades que favorezcan modelos diferentes de masculinidad, voy a elaborar un plan de intervención experimental y pionera en los grupos de cuarto de la ESO en Educación Secundaria.

El objetivo de este programa es el fomento de espacios en el aula que posibiliten relaciones de igualdad entre compañeros y compañeras. Para ello, es necesario construir identidades masculinas diversas, que consideren sus privilegios como la base angular sobre la que se asienta el modelo patriarcal; y su renuncia a ellos, como el camino necesario para construir una nueva sociedad más justa y equitativa.

6. Fundamentación Teórica y Estado de la Cuestión.

6.1. El sistema sexo-género

El sistema sexo-género se define como un sistema donde dos conceptos -sexo y género- aparentemente unidos pertenecen a dos universos distintos. Por un lado, el sexo responde a las diferencias biológicas. Por otro lado, el género es el conjunto de ideas, concepciones y prácticas que las culturas y sociedades asignan al sexo hombre y mujer.

Sin embargo, la unión de estos dos conceptos obedece a una construcción determinada de la realidad porque los cuerpos sexuados son sexualizados en base a esa diferencia sexual inicial. Para ser más concretos, podemos decir que el sistema sexo-género es el “...conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas.” (Rubin, G. 1996:6).

Los cuerpos sexuados se sexualizan de una manera funcional dentro de un sistema cultural y social. Este sistema, llamado patriarcal, impone unas significaciones determinadas mediante un proceso de naturalización y normativización, dando como resultado una construcción, el género.

Para Rubin G. (1996:16) el género se define como “una división de los sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de sexualidad”. De esta forma, todas las personas se ven forzadas a identificarse social y culturalmente con un género que normativamente se impone en relación con su sexo. Se asigna el género masculino a los hombres y el género femenino a las mujeres. La división se refleja en dos aspectos: la división sexual del trabajo y la heterosexualidad normativa.

Además, esta división promueve una serie de expectativas de género³ que tienen que cumplir hombres y mujeres para ser reconocidos como tales. En este sentido, lo masculino que “es propio del varón” (RAE), asume que el varón no puede tener otra categoría de género asignada que la propiamente masculina. Además, ese conjunto de cualidades y atributos asignadas a lo masculino o la masculinidad impone una serie de normas al varón a la hora de comportarse. Por tanto, el varón experimenta, en caso de no conseguir cumplir con esos roles pre-establecidos, el incumplimiento de las expectativas de su propio género, de su propio estereotipo de género.

Siguiendo con esto, seguro que nos planteamos las siguientes cuestiones ¿Qué es lo propiamente masculino? ¿A qué obedece la masculinidad? ¿Qué rasgos o características son asignadas a la categoría ‘masculino’?

6.2. Un breve análisis de la masculinidad

Respecto a lo indicado anteriormente, haciendo un breve repaso a su definición en la RAE, “masculino”, como adjetivo, hace referencia, entre otras acepciones, a “Todo ser dotado de órganos fecundantes”; “Perteneiente o relativo al varón”; “Propio del varón o que posee características atribuidas a él”; “Perteneiente o relativo al ser masculino”. Además, como adjetivo puede aplicarse “a todo ser dotado de órganos fecundantes” (cit. en Pescador, 2001:4).

Los diccionarios antiguos también, han atribuido el mismo significado a lo masculino. El diccionario de María Moliner de 1966 define lo masculino como “Conjunto de cualidades en que consiste ser masculino o muy masculino”, y el Diccionario Ilustrado de la Lengua Española de 1974 define lo masculino como “lo propio del varón o del animal macho”.

En las definiciones anteriormente citadas sobre lo que es masculino hay un consenso sobre dos cuestiones centrales. Por un lado, masculino es aquel ser dotado de órganos fecundantes. Por otro lado, es aquello que tiene identidad o calidad de masculino. Ambos consensos se apoyan en el sistema sexo-género, la identidad o calidad de lo masculino se asigna a las personas que nacen con órganos sexuales fecundantes.

³ Raquel Platero y Emilio Gómez (2007) hacen referencia a esas aptitudes que la sociedad espera por la pertenencia a un sexo, o a una orientación sexual, o una identidad de género determinada.

Respecto al primer consenso, queda en evidencia debido a la existencia de personas intersexo, las cuáles rompen el esquema biológico-cultural sobre el que se sustenta el sistema sexo-género. Muchas de estas personas tienen órganos sexuales que no se corresponden a los rasgos culturales y/o sociales que el orden social atribuye al sexo hombre/mujer.

En relación con el segundo consenso, al poner de relieve la dimensión cultural y social del género masculino, la identidad masculina es aprendida y desarrollada en relación con el contexto. Tanto es así que diferentes culturas muestran diferentes atributos o cualidades de lo masculino. Badinter hace referencia a esta diversidad, pero advierte sobre la imposición de una masculinidad occidental “La diversidad masculina persiste de un extremo al otro del mundo a pesar de la creciente occidentalización” (1993:44) Volviendo al tema, cada cultura experimenta una forma de sexualizar los cuerpos sexuados otorgando a éstos funciones, pensamientos, conductas, espacios, etc. La masculinidad y la feminidad son atributos asociados a identidades que comportan una serie de roles. Normalmente estas identidades y roles asignados al sexo biológico introducen la idea de que sólo existe una forma de 'ser hombre' y una forma de 'ser mujer'.

En lo que respecta a 'ser hombre', es verdad que se expresan diferentes tipos de masculinidad en diferentes lugares del mundo, es decir, ser un hombre tiene asignados diferentes cualidades y atributos según su contexto geográfico. Sin embargo, tal y como Gilmore (1994) afirma, hay una línea de continuidad en la forma en que presenta la importancia de constituirse como hombre en las diferentes culturas. En este sentido, estamos hablando de un producto histórico cuya importancia viene determinada, entre otros factores, por la existencia de pruebas para obtener su masculinidad.

Por tanto, la masculinidad como producto social y cultural obedece a una construcción en el orden de la realidad. Michael Kimmel expresa esta idea relacionando la masculinidad con uno de sus atributos más poderosos

La virilidad no es estática ni atemporal, es histórica; no es la manifestación de una esencia interior, es construida socialmente; no sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada en la cultura. La virilidad significa cosas diferentes, en diferentes épocas, para diferentes personas (1997: 49).

En resumidas cuentas, esta forma de ser hombre con cualidades o atributos marcadamente masculinos responde a un “deber ser” que atiende a valores y creencias ancestrales, en muchos casos mitificadas por la propia cultura en la que nacemos, proporcionando una guía o un libro de instrucciones para construirse como 'varón auténtico'. La hoja de ruta en la construcción de la masculinidad, a través de las normas impuestas por el sistema patriarcal, responde a una identidad de género como forma en la que interiorizamos nuestra identidad sexual.

Las normas, anteriormente citadas, hacen referencia a que el género masculino se construye en relación con su opuesto, el femenino. Respecto a las cualidades o valores que históricamente se han asociado a la identidad masculina, aparecen como más importantes la fortaleza física, la independencia y la competitividad; frente a la debilidad, la dependencia y la afectividad, propias de la identidad femenina. Debido a esta construcción de estas identidades mediante la atribución de cualidades, que supone también la asignación de los roles masculino y femenino, se organiza la división sexual del trabajo y se sustentan las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres.

Centrándonos en el objeto de estudio, no todas las identidades masculinas, como veremos más adelante, tienen adscritas las mismas cualidades. La identidad de género masculino, proporciona estereotipos en la realidad, que delimita y estructura posiciones de fuerza o debilidad, según el grado de atribución de mayores o menores cualidades masculinas y, del cumplimiento de los roles exigidos para representar esa identidad. En este sentido podemos hablar de **masculinidades hegemónicas o tradicionales, masculinidades cómplices y masculinidades excluidas**.

Para explicar los diferentes modelos de masculinidad podemos recuperar la descripción de las reacciones de los alumnos en las sesiones de prácticas realizadas.

- Los primeros a los que nos referíamos, aquellos que se sienten en sintonía con las demandas de sus compañeras, podrían enmarcarse en la categoría de una masculinidad que no cumple con las expectativas de su identidad de género. Estaríamos hablando de **masculinidades excluidas**.

- Los segundos, aquellos que se sienten indiferentes a las demandas de sus compañeras y sugieren que la igualdad no es ni siquiera un problema, podríamos emplazarlos dentro del grupo de la **masculinidad cómplice**.

- Por último, aquellos que entienden que la igualdad puede ser una amenaza para sus intereses y privilegios y, por ello, someten a las mujeres y a otros hombres a través de relaciones de poder, podríamos colocarlos de la categoría de la **masculinidad hegemónica**.

6.3. La masculinidad hegemónica

Respecto a la clasificación anterior, el último grupo es el que nos interesa para comenzar a desarrollar este epígrafe.

La utilización del concepto de 'masculinidad' nos sirve en este caso para reflexionar sobre la construcción de género como elemento de la estructura social de desigualdades (Connell, 1995; Guasch, 2006; Kaufman, 2009).

Según Connell (1989, 1995), la masculinidad es un proceso colectivo en el que varias construcciones masculinas mantienen relaciones de dependencia, unas de otras, y también, con relación a las femeninas.

Referido a lo anterior, muchos estudios han investigado sobre las diferentes expresiones de masculinidad en diferentes contextos y momentos de la historia (Hearn, 1989; Gilmore, 1990; Brandes, 1991; Seidler, 1992; Kimmel, 1993; Connell, 1995; De Almeida, 2000; Olavarria y Parrini, 2000). Estos estudios tienen en común la persistencia de una masculinidad o un modo de ser hombre a lo largo de los periodos históricos estudiados desde, al menos, el Renacimiento. Kimmel y Connell, además, señalan que existen relaciones jerárquicas entre los diferentes tipos de masculinidades estudiados en los mismos periodos históricos.

Se trata, por tanto, de un modelo predominante de ser hombre que se asienta en los diferentes periodos históricos como una masculinidad hegemónica. Responde de forma directa a esa construcción estereotipada que comporta una identidad a prueba de fallos - es masculino porque no es femenino- y que tiene unos roles asignados muy estrictos que se explican dentro de una única forma de ser hombre. Tal y como indica Lomas, las estrategias en las que se sustenta ese proceso de construcción de la masculinidad hegemónica nos indica "la eliminación -hasta donde es posible- de las diferencias subjetivas y culturales entre los hombres con la voluntad de construir un modelo uniforme y universal de sujeto masculino que se corresponda con el arquetipo tradicional de la virilidad" (Lomas, 2013:38).

Este proceso de construcción recupera el arquetipo de la virilidad oponiéndose a todo aquello que no sea hombre, como mujeres, u hombres a los que se les identifica con las mujeres (Brannon, 1976; Cortés, 2002). Cortés (2002:43), además, hace eco de este proceso de separación porque nos indica que "la masculinidad hegemónica se ha ido construyendo como un proceso de diferenciación y de negación de los otros, principalmente de las mujeres y de los gays". Sobre esta idea, Lomas, volviendo a las estrategias sobre las que se construye culturalmente la masculinidad hegemónica, nos indica que ésta se configura gracias al "alejamiento masculino del mundo femenino y la eliminación de los estilos y de las conductas que pudieran vincular a los hombres de verdad a los estilos y a las conductas de las mujeres y de los homosexuales" (Lomas, 2013:38). Así, la identidad masculina, se ha consolidado frente a dos amenazas, por un lado, la feminidad, como lo opuesto a lo masculino, y por otra parte, la homosexualidad, como aquella identidad que comporta atributos más alejados de lo masculino.

La masculinidad hegemónica entiende a ambos como sus enemigos y contempla que su posición es de inferiores y subordinados. Sobre estas relaciones de sometimiento, la masculinidad hegemónica tiene el poder de enunciar la realidad y de estructurar las relaciones de poder en base a una jerarquía donde ellos se representan en la cima "lo que se presenta como el modelo ideal de hombre no sólo está relacionado con el poder sobre las mujeres, sino también con poder ante el mundo: posesión de objetos y poder sobre otros hombres" (Callirgos, cit. en Lomas 2003:70)

En cuanto a cómo han llegado a la cima los hombres, para llevar a cabo ese proceso de construcción de la masculinidad hegemónica, se han tenido que imponer a través de la fuerza en un contexto propicio para ellos, el sistema patriarcal. La masculinidad hegemónica según Bonino tiene una definición que versa sobre las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres.

La masculinidad hegemónica es la configuración normativizante de prácticas sociales para los varones predominante en nuestra cultura patriarcal, con variaciones, pero persistente. Aunque algunas de sus componentes estén actualmente en crisis de legitimación social, su poder dominante sigue casi intacto. Relacionada con la voluntad de dominio y control, es un Corpus construido sociohistóricamente, de producción ideológica, resultante de los procesos de organización social de las relaciones mujer/hombre a partir de la cultura de dominación y jerarquización masculina (Bonino, 2002:9)

Y es que la construcción de un sujeto de carácter universal con una identidad hegemónica ha sido posible gracias a la propia sociedad patriarcal. El espacio dónde se establecen estas relaciones de poder de dominación y jerarquización son posibles gracias a un sistema construido por los hombres para los hombres. Los hombres se han constituido como un sujeto universal gracias a cómo se ha asignado el poder cultural en base al orden natural. El sistema sexo-género, como he dicho antes, sirve para legitimar esta configuración de la realidad. Así, el orden natural como el orden cultural sirven de base para sustentar el poder de los hombres (Lomas 2013). Un hecho biológico diferencial acaba siendo el origen de la explicación de las diferencias sociales y culturales entre hombres y mujeres.

El sistema patriarcal arroja dividendos a los hombres beneficiándose de privilegios tanto materiales como simbólicos. Los hombres que portan una masculinidad hegemónica como una masculinidad cómplice disfrutan de estos privilegios. Pero ¿todos los hombres por el mero hecho de ser hombres tienen los mismos privilegios en nuestras sociedades patriarcales?

Las masculinidades excluidas, como veremos más adelante, no solo no disfrutan de estos privilegios, sino que, además, el sistema patriarcal se convierte en un perjuicio para ellos.

6.4. Masculinidades hegemónicas en contextos educativos

Hasta ahora, han sido muchas las teorías que han intentado buscar una explicación sobre cómo se llevan a cabo los procesos de socialización del género en niños y niñas. La teoría de “socialización de los roles sexuales” (*sex-role socialization theory*) pone de relieve en los procesos de socialización, la imitación y el intercambio verbal como elementos que articulan una identidad de género fija, permanente y consistente. En este sentido, esta teoría confiere a los niños y niñas un lugar pasivo en los procesos de socialización de género. Los adultos son el espejo donde se miran los niños y niñas en sus procesos de socialización porque “se considera que la socialización de género es un proceso modulado desde la perspectiva del adulto y que permite integrar a niños y niñas en el mundo social sin que ellos y ellas jueguen un papel demasiado activo.” (Rodríguez Menéndez, 2007:398).

Sin embargo, otros autores como Mac an Ghail (1996, 1998), Parker (1996), Renold (2001) y Skelton (1996) admiten la simplicidad de la anterior teoría, sobre todo, por la

incapacidad que tienen los sujetos de modificar su identidad de género en relación con el contexto. Este carácter relacional de la dimensión de género nos indica que se trata de un fenómeno socialmente construido, según el marco de acción donde opera el sujeto. Por otra parte, se trata de un producto histórico, lo que posibilita entender cómo el sujeto ha transformado su identidad a lo largo del tiempo sin dejar de reconocerse en él, atributos o valores masculinos en los hombres o femeninos en las mujeres.

Tal y como nos indica Connell (1995, 1998), al ser el género un fenómeno en permanente construcción se encuentra en todo momento inacabado, es decir, no se llega a ser hombre o mujer, si no que siempre está en proceso de ser hombre y mujer. Esto permite una multiplicidad de posibilidades debido a las diferentes influencias de los diferentes contextos. Además, las diferentes identidades del sujeto (género, etnia, clase social, etc.) provocan “la emergencia de identidades variables y complejas” (Connell, 1995; Lomas, 2004; Martino, 1999; Nilan, 2000; Parker, 1996; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Skelton, 1997, 2003; Swain, 2004. Cit. en Rodríguez Menéndez, 2007:399.)

Teniendo en cuenta esto, por un lado, niños y adolescentes se acomodan y resisten a los patrones de género establecidos por el orden social considerando que “niños y niñas son agentes activos que se posicionan a sí mismos (posicionamiento reflexivo) y son posicionados por los otros (posicionamiento interactivo) a través de la interacción social” (Renold, 2004, p. 249. Traducción propia de Rodríguez Menéndez, 2007:399) En lo que a este trabajo se refiere, niños y adolescentes construyen desde la reflexión y la interacción social la identidad de género masculina.

Por otro lado, dentro de ese orden social, las instituciones educativas reflejan y reproducen los valores y las normas de la sociedad en la que están inmersas produciendo y replicando saberes (Althusser, (2003); Baudelot y Establet (1975); Bowles y Gintis (1976); Bourdieu y Passeron (1977). Esto mismo también sucede con las ideas y concepciones sobre lo masculino y lo femenino. Así, las instituciones educativas son agentes que dinamizan y consolidan estereotipos de género.

El sistema educativo como uno de los agentes socializadores básicos crea y sostiene ideologías y concepciones espontáneas que definen los roles de género de mujeres y hombres. Es durante la adolescencia (entre los 12 y los 18 años) cuando estas construcciones simbólicas de la realidad toman su mayor expresividad y se asumen e integran dentro de la vivencia de la sexualidad, de las

relaciones personales y de los proyectos de vida y comportamientos habituales (Pescador, 2001:3).

Las instituciones educativas, desde edades tempranas, asumen la socialización diferencial entre hombres y mujeres. Tanto es así, que los niños y las niñas aprenden cuales son los roles asignados a su identidad, y la escuela promueve y potencia esos roles, dinamitando la posibilidad de una transformación de las identidades, porque la propia ideología del sistema patriarcal, es el espacio donde tienen lugar estos procesos de socialización.

Además, como la otra cara del sistema patriarcal es el sistema capitalista, éste aboga por asumir que las actividades propias de los chicos tienen que ver con actividades dirigidas a la producción y las actividades de las chicas se orientan al ámbito reproductivo.

Por tanto, los adolescentes aprenden a ser hombres a través de procesos de socialización de la masculinidad (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Asturias, 2004; Askew y Ross, 1991; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2004; Subirats, 2004). Los adolescentes reproducen roles y comportamientos en la escuela, de forma activa, reflexionada y en relación con los demás, que se adecuan a los modelos masculinos imperantes en la sociedad. Además, respecto a estos modelos masculinos nos dirá Charo Altable que están configurados por las influencias culturales (familia, amigos, medios de comunicación, etc.) que ofrecen modelos estereotipados para los chicos adolescentes como aquellos que se refieren a:

Un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad (2000: 227).

Este rechazo a otros modelos de masculinidad se debe, sobre todo, a la oposición entre lo que se considera masculino y femenino. En el imaginario de los adolescentes, al igual que en el de los adultos, el modelo cultural del sistema patriarcal presenta a dos géneros como opuestos. Ellos y ellas se comportan de manera diferente y se desarrollan en ámbitos concretos. Esto refuerza la creencia de que son naturalmente opuestos y se comportan de forma contraria (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). En otras palabras, la propia ideología del sistema patriarcal naturaliza las diferencias propias del proceso de

aprendizaje de la identidad de género. Aquello que se supone que debe ser aprendido en el contexto educativo, se entiende como aprendido antes de tiempo, consolidando posiciones identitarias contrarias e irreconciliables.

En este sentido, la identidad masculina en los adolescentes se configura por oposición a lo femenino. Lo masculino, al construirse en los procesos de socialización por oposición a las mujeres y a todo lo que tenga que ver con lo femenino, configura las mismas relaciones jerárquicas entre géneros (lo masculino sobre lo femenino) que dentro del propio género masculino (lo masculino tradicional sobre la diversidad de lo masculino). Los adolescentes bajo este imaginario comienzan a comprender qué significa ser hombre. Para ser hombre debes poseer cualidades masculinas auténticas. Como señalan Martino y Pallota-Chiarolli (2006: 262) "la educación física y el deporte se constituyen en sitios idóneos para el control, la regulación y la consolidación de ciertas versiones de masculinidad por parte de los iguales".

Así, la masculinidad hegemónica se constituye como la única forma de ser hombre. Las masculinidades que no cumplen con los requisitos de la masculinidad entendida dentro de los imaginarios de los adolescentes son excluidas. Además, los adolescentes se precian de obtener los beneficios en forma de privilegios que el sistema patriarcal arroja a aquellos que desarrollan una masculinidad hegemónica⁴.

Por contra, desde edades muy tempranas, aquellos adolescentes que se resisten a cumplir -por una razón biológica, física, psicológica o moral- con las expectativas de ese modelo de masculinidad, sufren derrotas en forma de violencia tanto verbal como física, además de la consecuente pérdida de privilegios. Estas masculinidades quedan excluidas y son castigadas porque se perciben como amenazas. La normatividad sobre la que se asienta el sistema patriarcal señala a los hombres que se encargan de los cuidados o de los trabajos del hogar. Ellos pierden prestigio realizando estas actividades. Sin embargo, las mujeres cuando acceden al mercado laboral -el espacio público- obtienen recompensas por ser éste un espacio históricamente habitado por los hombres.

En conclusión, los adolescentes saben del alto precio a pagar por no cumplir con las expectativas de un modelo de identidad masculina. Dentro de ese imaginario, los

⁴ "De la misma manera que, según el marxismo, el capital se beneficia de las plusvalías y los capitalistas obtienen plusvalías manteniendo el capitalismo, los hombres obtienen dividendos patriarcales manteniendo el actual orden de género" (Alonso, 2016:5)

procesos de socialización de los adolescentes, van dirigidos a adquirir aquellos atributos a los que se refiere Lomas como un 'hombre de verdad':

El vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la "naturaleza superior" de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter *natural* e inevitable de la dominación masculina (2013:95).

6.5. Violencia en los contextos escolares y masculinidad hegemónica

La violencia machista o violencias machistas hacen referencia a un tipo de violencia que no puede analizarse como producto en determinadas sociedades, clases sociales, fronteras, grupos étnicos, edades, religiones (Mirat y Armendáriz, 2006; García-Mina, 2008; Sanmartín, 2006 cit. en Rodríguez Otero, 2013). Es un fenómeno que atraviesa cualquier estructura cuyo origen se sitúa en el sistema patriarcal (Gorjón, 2004 cit. en Rodríguez Otero, 2013).

Diferentes documentos como la "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer" de las Naciones Unidas define la violencia de género como:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada."⁵

Leyes como la "Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género" en su art. 1 ofrece una definición más restrictiva porque atiende solo a los cónyuges y ex-parejas como perpetradores de este tipo de violencia "por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia"⁶.

⁵ La Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 48/104 del 20 de diciembre de 1993.

⁶ Tras la definición transcrita (art. 1º), el art. 2º de la R. 48/104 aclara su contenido: "Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos: (a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la

Para el análisis de la violencia machista en el contexto educativo se plantea una definición suficientemente amplia para explicar la conexión entre esta violencia y la consolidación de una masculinidad hegemónica dentro de los valores adolescentes, “la violencia que los hombres ejercen contra las mujeres basándose en la ideología del patriarcado o del machismo” (Moreno, 2008:49 cit. en Rodríguez Otero, 2013).

Esta definición pone el foco sobre la dominación que el propio sistema patriarcal justifica y legitima en diferentes contextos⁷. Además, si atendemos a la violencia machista, como un fenómeno que se sustenta en la ideología patriarcal, la violencia es también contra otros hombres.

En cuanto a los adolescentes, al igual que los varones adultos, utilizan la violencia -de forma física o simbólica- como recurso para sostener su dominación (Sabuco, Sala, Santana y Rebollo, 2013:143). Y es en el contexto escolar, dónde la violencia machista, también sirve para someter y dominar a la víctima o víctimas por razones de sexo o género y opera en los diferentes niveles educativos. El documento de UNESCO y UNGEI recoge una definición dedicada a la violencia de género en el contexto educativo:

La violencia de género relacionada con la escuela se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder. También se refiere a las diferencias entre las experiencias de las niñas y los niños y sus vulnerabilidades ante la violencia. Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, bullying, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción y agresión sexual, y violación. El castigo corporal y los actos de disciplina en las escuelas se manifiestan con frecuencia de formas discriminatorias e

violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación; (b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educativas y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada; (c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.”

⁷ Otras definiciones de violencia de género “hace referencia a la violencia específica contra las mujeres, utilizada como instrumento para mantener la discriminación, la desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Comprende la violencia física, sexual y psicológica incluidas las amenazas, la coerción, o la privación arbitraria de libertad, que ocurre en la vida pública o privada y cuyo principal factor de riesgo lo constituye el hecho de ser mujer” (Fernández-Alonso, 2003:11 cit. en Rodríguez Otero, 2013) “cualquier acto de violencia sufrido por una mujer por su pertenencia al género femenino, que tenga o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico y que abarca el homicidio, las lesiones, las amenazas, las coacciones, la privación arbitraria de la libertad, la libertad sexual y los tratos degradantes, tanto en la vida pública como en la privada” Mirat y Armendáriz (2006:12 cit. en Rodríguez Otero, 2013)

influidas por el género. Otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela surgen de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre los géneros, y fomentan entornos violentos o inseguros (2015:2).

Las instituciones educativas al estar enraizadas en la propia estructura del sistema patriarcal confirman, al igual que otras instituciones de la sociedad, la existencia de violencias machistas cuyo objetivo es consolidar y fortalecer los espacios de privilegio y poder. En este sentido, adquiere verdadera relevancia esta jerarquía para averiguar que, detrás de las relaciones de poder, existe una identidad masculina dominante. Esto es debido porque uno de los ejes sobre los que se vertebra la construcción de la masculinidad hegemónica es el uso de la violencia.

“Las normas de género dictan con frecuencia que los niños varones solucionen las disputas con violencia física” (UNESCO y UNGEI, 2015: 3). El uso de la violencia permite a los hombres sentirse superiores en los espacios donde se enmarcan las relaciones con otros hombres o con mujeres.

Como menciona Hernández, “esta idea de superioridad del uno sobre el otro (casi siempre del hombre sobre la mujer) trae consigo la objetualización de ese otro al que se considera «inferior». La deshumanización que acompaña al convertir al otro en «objeto» (de diversión, de la rabia, de la frustración) proyecta un sentimiento de posesión (es mío o para mí) y de sometimiento del cuerpo del otro” (Hernández 2007:109).

Además, como la institución educativa promueve identidades sexuales y de género normativizadas, a través de ella se sustentan la construcción de los géneros y las expectativas depositadas en los estereotipos que promueve la sociedad patriarcal.

Por otro lado, la institución educativa al igual que nuestra sociedad, justifica y legitima el uso de la violencia por parte de los varones fundamentado en las propias ideas dominantes de la masculinidad⁸.

Las ideas dominantes sobre la masculinidad tal vez perdonen que los niños lleven a la práctica expresiones de agresión, violencia, poder sexual y homofobia. A la

⁸ Recordemos que en 2018 hasta agosto han muerto 26 mujeres por violencia de género cuya cifra eleva a 950 las mujeres asesinadas desde el año 2003 (Deia, 2018). Cualquier alerta de epidemia en los últimos años, ha tenido mayor presencia y relevancia en los medios de comunicación que las muertes por violencia machista.

inversa, las expectativas sobre las niñas tal vez incluyan deferencia hacia los hombres y los niños, sumisión y pasividad. (UNESCO y UNGEI, 2015:3)

En resumidas cuentas, podemos decir que el machismo, como construcción cultural, normaliza las relaciones de poder también en las instituciones educativas. El triunfo de la ideología del sistema patriarcal sostiene que las violencias machistas se deben a casos aislados, enmascarando de ese modo, los propios privilegios de los hombres en nuestras sociedades.

Es por ello que, la legitimidad del uso de la fuerza por parte de los hombres configura un espacio para salvaguardar la primacía de éstos en el orden jerárquico subyugando y sometiendo a mujeres, y también, a otros hombres que no presentan un estereotipo masculino. Y es que la razón más poderosa para justificar el uso de la violencia se debe a la sensación de amenaza que puede sentir la masculinidad hegemónica respecto a la pérdida de privilegios o de poder en nuestras sociedades. Como nos indican Carabí y Armengol (2008:21) “en los casos de ausencia de poder, la masculinidad está, de alguna manera, dañada y la violencia se utiliza para recuperarla, para restaurarla y reclamarla”.

6.6. El análisis de la violencia machista en los centros educativos a través de la masculinidad tradicional.

Parece ser que, en el contexto educativo, existe una omisión declarada a estudiar los casos de violencia por cuestiones sexuales o de género. En cambio, la violencia en los contextos escolares en forma de acoso o bullying es un fenómeno muy estudiado por diferentes entidades tanto públicas como privadas (ANAR, CEAPA. Mobbing Research) porque tienen mucha repercusión en la actualidad, sobre todo, la forma en que se ejerce esa violencia⁹. También diferentes autores en España advierten de que el acoso escolar es una realidad en los centros educativos (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008; Pichardo, 2009; Garchitorena, 2009; Generelo, 2012; Moreno y Puche, 201).

⁹ Como he dicho antes, uno de los principales problemas que tenemos a la hora de analizar las violencias machistas en los centros escolares es la nula presencia que tiene en las estadísticas elaboradas por Fundaciones como ANAR y MUTUA MADIRLEÑA en sus estudios sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados desde 2015¹ o la diferencia poco relevante de los resultados de las víctimas por acoso disgregados en sexo como muestra el Estudio “Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia” de 2016. Estos estudios ponen el foco en el recrudecimiento de las acciones violentas por parte de los alumnos en los centros escolares sin hacer una mención especial a violencias misóginas u homófobas. Para ver más información <https://www.fundacionmutua.es/Estudios.html>

En cambio, son pocos estudios y autores los que dedican su tiempo a estudiar las violencias machistas en el aula¹⁰. Además, este tema provoca poco interés en los medios de comunicación debido a las edades de las víctimas de violencia de género y los agresores que perpetran estos asesinatos no se sitúan en la adolescencia (Anexo I).

Si bien, en todos los casos de acoso escolar no está presente la violencia motivada por razones machistas, sin embargo, es necesario considerar la violencia machista a la hora de analizar e interpretar la realidad educativa porque es, en la adolescencia, cuándo este tipo de violencias se desencadena y se naturaliza de forma más extendida¹¹. En los contextos educativos, estas formas sutiles y explícitas las podemos encontrar en nuestras aulas. Como he dicho anteriormente, si analizamos la construcción de la masculinidad hegemónica y apreciamos los procesos de socialización de los chicos entre doce y dieciséis años, podemos entender cómo existe una conexión entre sociedad patriarcal, masculinidad hegemónica, violencia y adolescencia.

Entre los adolescentes el uso de la violencia se presenta como un mecanismo social y cultural “por el que los jóvenes puedan llegar a verse como hombres” (Kimmel cit. en Hernández 2007:106). La construcción de la masculinidad de orden tradicional y el uso de la violencia, física y simbólica, parecen formar parte del mismo proceso de socialización en la adolescencia. Esto es debido, según Kaufman (1999), a que la violencia o la amenaza de violencia que ejercen los hombres contra mujeres, y entre ellos mismos, tiene un objetivo claro desde su niñez: establecer y consolidar el orden jerárquico constituyente del sistema patriarcal.

Por tanto, es indispensable abordar el acoso escolar desde una óptica diferente. En el artículo de El País (Carpallo C. El País 2017) la psicóloga María Ocete indica que “se denota de los estudios que en Primaria los niños y las niñas se tratan más como iguales, mientras que en Secundaria se van pronunciando las diferencias entre los comportamientos de ambos sexos:

¹⁰ “Gran parte de los estudios sobre la violencia contra los niños en la escuela han descuidado el análisis de la influencia del género, pese a que la mayoría de las formas de violencia escolar tienen sus raíces profundas en la desigualdad de las relaciones entre los géneros, las normas sociales con sesgo de género y las prácticas discriminatorias.” En La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de Política. 17 Marzo de 2015 en <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>

¹¹ Incluso en edades más tempranas la violencia de género está generalizado en nuestra sociedad. En este estudio de 2008 podemos apreciar cómo las niñas de Educación Primaria reciben agresiones de compañeros y compañeras provocadas por estereotipos de género y fundamentadas en la supremacía de los varones sobre las mujeres como podemos comprobar en ‘Análisis de violencia hacia las niñas en la escuela primaria’ investigación dirigida por **Moreno Sánchez, Emilia** entre 2005 y 2008 en <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/analisisViolenciaNinas.pdf>

[en la adolescencia] el grupo va a incidir en que se sigan los estereotipos y roles de género, en reproducir los papeles aceptados culturalmente como modelos y referentes sociales. Así, el grupo refuerza a quienes más se acercan a los estereotipos y segrega a quienes no los sigue.

En el diario 20 minutos (Martínez Moreno, Blog20Minutos 2018) pone sobre la mesa las diferencias entre el acoso escolar generalizado y el acoso que está dirigido a ejercer violencias contra colectivos específicos. “Los colectivos más afectados: alumnos con diversidad funcional, niños pertenecientes al colectivo LGTBI y, por supuesto, las niñas”. El acoso está organizado contra un 'otro' que está fuera de la norma. En referencia a esto, UNICEF indica que:

Los niños y adolescentes son víctimas de actos específicos de violencia como resultado de su orientación sexual o su identidad de género, real o percibida. Los estudios disponibles indican que lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LGBT) menores de edad pueden estar especialmente expuestos a violencia de género relacionada con la escuela. En los Estados Unidos, el estudio sobre el clima nacional en la escuela de 2011 indicó que el 82% de los alumnos LGBT de entre 13 y 20 años de edad habían sufrido acoso verbal en la escuela durante el último año y el 38%, acoso físico; en torno a dos terceras partes dijeron que habían sufrido alguna forma de acoso sexual (2014, cit. en UNESCO y UNGEI, 2015:11).

Por si fuera poco, la web Jupsin también hace eco de las relaciones de poder en el acoso. Recoge entre los puntos en común en los casos de acoso escolar:

Existe una desigualdad de poder entre acosador y acosado. A veces es real (gran diferencia física o de edad...), y a veces es percibido de manera subjetiva (tal es la destrucción que se lleva a cabo en la autoestima de la víctima, que termina pensando que no puede ni podrá nunca enfrentarse a la situación).

En este sentido podemos hablar de un acoso donde impera la ley del más fuerte sobre el más débil. La propia víctima del acoso se siente repudiada por ser diferente desde el punto de vista subjetivo, en este sentido, el acoso estaría motivado por una violencia específica contra el otro o el diferente, teniendo en cuenta el acoso motivado por cuestiones sexuales o identitarias.

En el artículo de El País (Carpallo C. El País 2017) Vela sostiene que los “los temas de género y LGBTfobia son la principal causa de agresiones, seguidas muy de cerca por el peso y ser de diferentes etnias”.

Para María García Sánchez (Martínez Moreno, Blog20Minutos 2018), el acoso responde a una realidad en la cual “no tiene género, pero sí hay una relación directa entre el género y el acoso escolar. Una diversidad a la que hay que dar respuesta rompiendo con la tendencia que ha reproducido en cada generación el modelo de dominio-sumisión”.

Recuperando el análisis realizado en el epígrafe anterior, es necesario incidir en la violencia escolar como una realidad completamente atravesada por las relaciones de poder. Existe una sumisión del más débil y una posición de dominio del más fuerte. Esa relación de poder está legitimada y justificada por el espacio donde están instauradas las relaciones de poder que no es otro que el sistema patriarcal.

Ahora bien, no vamos a caer en la trampa con la que la masculinidad hegemónica intenta desmontar la justificación y legitimidad que el propio sistema patriarcal invisibiliza a través del discurso y la práctica. Siguiendo con García Sánchez:

no existen perfiles de personas víctimas y acosadoras, pero, en la mayor parte de las ocasiones, víctima se escribe en femenino y agresor en masculino, y, si bien es cierto que a veces agresor se escribe en femenino, es una particularidad que no desmonta la generalidad, ya que incluso cuando el acoso escolar es una chica su víctima suele ser otra niña.

El velo de neutralidad en el que se configuran las relaciones de poder entre los géneros masculino y femenino es lo que invisibiliza la mayor parte de estas violencias. Si nos detenemos a pensar en ello, como hemos dicho antes, el espacio dónde se configuran las relaciones a lo largo de la historia, es el contexto dónde los hombres han ejercido poder contra mujeres y otros hombres para conquistar o consolidar su posición de jerarquía. En este sentido, la violencia en los centros educativos expresa relaciones de poder que son producidas y reproducidas del mismo modo que fuera de este lugar. Denominar las acciones como “cosas de críos” dónde la violencia se establece como una forma de relación para resolver un conflicto no hace otra cosa que potenciar las relaciones de poder dónde se ampara y protege la construcción de masculinidades hegemónicas.

María Ocete, sin nombrar a la masculinidad hegemónica y las masculinidades excluidas o subordinadas, indica “para un chico, cuanto más alejada está su imagen del estereotipo machista de ‘hombre blanco’, ‘triunfador’, algo ‘canalla’, más probabilidades tiene de ser víctima de acoso.” (Carpallo C. El País 2017).

Por último, José Vela, pone el acento sobre la masculinidad y la virilidad para explicar el acoso que sufren los varones por otros varones “a los varones les sigue pesando el modelo masculino de virilidad que ha de demostrar su masculinidad continuamente, siendo el más fuerte, el que más liga y el menos sensible [...] maricón y puta son los insultos principales para chicos y para chicas” (Carpallo C. El País 2017)

6.7. El fracaso escolar ¿cosa de adolescentes varones?

En nuestro país se suelen recopilar datos sobre fracaso escolar y abandono prematuro sin hacer diferencias significativas entre ambos conceptos. Recordemos que el fracaso escolar se refiere a no alcanzar el título mínimo académico obligatorio en un sistema educativo. En cambio, el abandono hace referencia a un indicador que recoge a aquellos que han finalizado los estudios de educación secundaria y, sin embargo, no siguen estudiando algún tipo de enseñanza como el Bachillerato, FP u otro tipo de formación reglada (Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis; Riviere Gómez, Jaime, 2010)¹².

En nuestro sistema educativo, podemos apreciar cómo el fracaso escolar es un fenómeno muy localizado entre varones adolescentes. Los datos del último año muestran a los varones que llegan al bachillerato seis puntos por debajo de las chicas que si llegan a cursar este nivel de estudios (46.9 % de varones frente a 53.1% de mujeres en el Anexo II). Estos datos todavía son más alarmantes si comprobamos que los alumnos que comienzan a estudiar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son superiores en número al número de alumnas (51.3% de varones frente al 48.7% de mujeres) (Anexo III).

¹² “En el caso español, el alumno que no logra terminar la ESO y sale de ella con un certificado de haberla cursado, pero sin el título de graduado, que acredita haberla superado. Nótese que aquí encajan mal quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla, ya que no cabe fracasar en lo que no se intenta, y, sin embargo, suelen ser incluidos en EL PROBLEMA DEL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR la cifra. Tampoco entran o lo harían con dificultad quienes inician los cursos formativos de grado medio o el bachillerato, pero no logran superarlos, a pesar de que, literalmente, fracasen en el intento. En este caso no suelen ser incluidos como fracaso sino como abandono” Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis; Riviere Gómez, Jaime. (2010:18)

En el Anexo III podemos comprobar como la tasa de abandono educativo prematuro que no ha completado la segunda etapa de la Educación Secundaria es mayor porcentualmente en varones que en mujeres. Una de las razones, podemos encontrarla en el Anexo IV. En esta gráfica podemos contemplar cómo las mujeres entre 16 y 19 años siguen ocupando su tiempo en estudiar (84.8%) mientras que los hombres en la misma edad son el 81.3%. Como podemos ver en el propio gráfico, el número de hombres empleados es mayor que el de las mujeres siendo el porcentaje casi el doble en esta etapa (4.6 % de varones frente a 2.5% de mujeres).

Estos datos, evidencian en cierto modo, cómo los adolescentes varones renuncian a terminar sus estudios. Sin embargo, no hay una explicación que determine las causas o razones de este abandono temprano en los diferentes informes sobre educación de diversas entidades públicas y privadas.

Los informes como el de Fundación La Caixa señalan cómo causas, el origen social de los alumnos y alumnas; la adaptación de los inmigrantes; y, por último, las familias desestructuradas (Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis; Riviere Gómez, Jaime. 2010). Otros estudios, como el informe Pisa (2012), además de los factores anteriores, señalan la falta de inversión en educación, la falta de apoyo de la institución educativa y los factores psicológicos del propio alumnado.

Tanto el primer informe como el segundo hacen referencia a los éxitos cosechados por las mujeres en el ámbito académico¹³. Sin embargo, ninguno de los anteriores estudios afirma como causa del fracaso 'la masculinidad'. La falta de interés a la hora de abordar el estudio y el análisis de la masculinidad como factor de riesgo de fracaso escolar en estos informes choca frontalmente con los datos objetivos que vierten diversas estadísticas. Podemos comprobar que, el fracaso escolar en varones, es un fenómeno generalizado en los demás países de la Unión Europea cómo podemos ver en las series de años recogidas en los Anexos V y VI. Al respecto nos indican los autores Serrano, Soler y Hernández:

¹³ Sobre los motivos que explican los éxitos escolares y académicos de las mujeres “Los motivos no están completamente claros; lo más razonable es asumir que el proceso de desarrollo durante la pubertad favorece el mantenimiento de la disciplina, la atención y el orden de trabajo entre las chicas en mucha mayor medida que entre los chicos (Harris, 1998). Sin duda hay otras razones de peso para asumir que parte de las diferencias se deben a procesos de socialización en roles diferentes, aunque sólo sea para presumir que la socialización femenina facilita un comportamiento menos conflictivo que el esperado de un alumno de secundaria. También hay razones para pensar que las habilidades de maduración más temprana entre las chicas, como las de tipo lingüístico (Gil-Verona, 2003), tienen una aplicación más amplia y generalizada en los procesos de aprendizaje que las capacidades espaciales o formales.” (Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis; Riviere Gómez, Jaime. 2010: 81)

Las tasas de abandono son permanentemente mayores en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Se trata de un patrón habitual en el conjunto de la Unión Europea, pero que en el caso español resulta más acusado (2013-2014).

Por ello, es necesario tomar este fenómeno del fracaso a la hora de examinar los efectos que produce la existencia de una masculinidad hegemónica dentro del contexto educativo. Además, para los adolescentes varones que portan una masculinidad hegemónica, o bien están sometidos a sus directrices como las identidades masculinas cómplices, el abandono de los estudios supone cumplir con sus expectativas de género para alcanzar el estereotipo propio de la masculinidad.

Para los varones adolescentes, la búsqueda de una salida profesional inmediata responde a las propias necesidades de sentirse hombre en nuestras sociedades: un hombre productivo e independiente cuyo interés en ganar su primer salario se convierte, prácticamente, en un rito masculino para alcanzar la virilidad.

Daniel Gabarro (2010) ha intentado encontrar las razones explicativas para interpretar los datos objetivos sobre las tasas de éxito escolar en mujeres y hombres. Gabarro es uno de los pocos autores que toma la variable 'género' como una razón de peso para argumentar el éxito y el fracaso de mujeres y hombres, respectivamente. Para él, los hombres han alcanzado mayores fracasos académicos debido a que:

Ellos no tienen un punto en el horizonte que les indique lo que quiere decir ser hombres, ellos carecen de modelos positivos socialmente consensuados. Por ello, tendieron a considerar lo académico como algo poco “masculino” y, por lo tanto, el éxito escolar de los chicos aumentó mucho más lentamente que el de las chicas a pesar del incremento del gasto en educación, la extensión de la educación obligatoria a todas las clases sociales, de la mejora en la formación del profesorado y de un largo etcétera positivo que la democracia implicó para la educación. (2010:43).

Para las mujeres, según el mismo autor, los resultados exitosos en el ámbito académico suponen una herramienta de liberación y una forma de demostrar su propia libertad. Sin embargo, para el autor, estas razones que explican el éxito de las mujeres no se pueden expresar de una manera clara y consciente. Aun así, piensa que la realidad se puede extrapolar a los chicos para que consigan un mayor rendimiento escolar porque “si somos

capaces de comprender qué hicimos con las chicas y somos capaces de transmitirlo de un modo apropiado a los chicos, podremos conseguir que éstos incrementen su éxito escolar” (2010:44).

Este ‘modo apropiado’ al que se refiere Gabarro tiene una clara relación con una configuración de la identidad masculina diferente al estereotipo determinado. Existe un modo de ser hombre, reñido con el rendimiento y los resultados académicos:

Numerosos estudios demuestran que actualmente los chicos consideran lo académico como algo femenino, algo que no les incumbe e, incluso, que los humilla en su conquista de la masculinidad. Esa visión errónea de lo escolar como no masculino debe ser erradicada inmediatamente de la mente de nuestros adolescentes (2010:44).

Otro de los autores más socorridos en este tema y otros, Carlos Lomas (2013), nos indica que la escuela se convierte en un lugar de orden femenino. Como dijimos anteriormente, la construcción de la masculinidad hegemónica tiene, entre sus características, una clara oposición al mundo de las mujeres y de lo femenino. Por ello, los adolescentes utilizan estrategias para escapar de ese orden femenino a través del absentismo o el abandono de los estudios de forma prematura.

Siguiendo con Lomas, en el aula hay arquetipos masculinos a los que es necesario parecerse para no quedar relegados a la identificación con una masculinidad excluida donde aflora la feminidad. Por ello, para los adolescentes es necesario sentirse respaldados en una identidad grupal. Esta identidad requiere del cumplimiento de una serie de normas que se circunscriben a jugar bien a algún deporte, realizar algún deporte o actividad donde se pueda destacar la fortaleza física o la agresividad, tener éxito con las chicas a la vez que estar apartado del mundo femenino, ejercer violencia contra chicos que tienen una identidad masculina puesta en tela de juicio por su orientación sexual, su relación con las chicas, su amor por el estudio o su menor potencia física, o utilizar expresiones vulgares que menosprecien a un ‘otro’ para cohesionar al grupo en la forma de amigo-enemigo.

De esta forma, lo masculino se constituye como rebeldía frente a un orden escolar femenino donde no pueden aflorar las facultades masculinas en todo su esplendor. Una vez, defenestrados por la competitividad académica, los chicos reformulan la masculinidad configurando otro espacio fuera del aula donde su primacía y su

superioridad están fuera de toda duda. Para Pujolar (2003), el patio se convierte en un espacio donde se gana prestigio imitando modelos masculinos dominantes. Por tanto, para los varones adolescentes, es el espacio donde pueden establecer las relaciones de poder para someter y subyugar a sus compañeras y a los compañeros que no se identifican con esa masculinidad hegemónica.

7. Objetivos

De esta forma, se pretende:

1. Realizar una revisión y análisis de diversa documentación acerca del estado de la cuestión.
2. Conceptualizar el sistema sexo-género, la masculinidad, la masculinidad hegemónica en contextos educativos y las masculinidades diversas en pro de la construcción de la igualdad.
3. Analizar las características y factores determinantes para explicar el fracaso escolar y la violencia en los contextos educativos, así como establecer una relación directa entre estos dos fenómenos y la existencia de identidad masculina hegemónica dentro del contexto escolar.
4. Determinar la importancia de la construcción de masculinidades diversas como herramienta clave para la prevención e intervención ante esta problemática en el contexto educativo.
5. Proponer un programa de intervención educativa orientado al alumnado y profesorado de secundaria.

8. Metodología

En primer lugar, ha sido necesario realizar una búsqueda pormenorizada de documentación para responder a los objetivos (1) y (2).

Respecto al objetivo (3) podemos contemplar la relación entre los posibles efectos que tiene la construcción de una masculinidad hegemónica en el contexto educativo.

La violencia machista en los centros educativos, como hemos podido comprobar, está muy poco analizada. Estos datos están enfocados en el análisis del acoso escolar como un fenómeno que aparentemente no tiene relación directa con la violencia machista. Sin

embargo, tal y como percibimos en los medios de comunicación, este tipo de violencia está mucho más presente en la realidad.

En el caso del fracaso escolar, los datos objetivos recogidos por diversas entidades nos ayudan a poder analizar tasas más altas de fracaso escolar en varones adolescentes. Para el análisis del fracaso escolar, he recogido y revisado diferentes estadísticas sobre las tasas de fracaso escolar desglosadas por género en nuestro país y en los países de la Unión Europea.

Por ello, una vez abordados estos dos fenómenos en el marco teórico, es hora de poner en práctica la hipótesis a la que ha tratado de responder este trabajo ¿existe una masculinidad hegemónica como modelo tipológico de masculinidad en contextos educativos? Si esta masculinidad hegemónica existiera como tipología ¿nos ayuda a explicar los efectos de mayores tasas de fracaso escolar en varones adolescentes? ¿existe una relación directa entre la identidad masculina hegemónica y el uso de la violencia en el contexto educativo?

Para llevar a cabo el objetivo (4) se plantea un programa de intervención piloto (5) que tenga como objetivo trabajar la deconstrucción de un modelo de masculinidad dentro de las instituciones educativas para:

- a) prevenir y erradicar la violencia machista a través del desarrollo y la promoción de otros tipos de masculinidad
- b) reducir las altas tasas de fracaso escolar en varones adolescentes

Para ello, a través de la Investigación Acción Participativa como metodología para la elaboración de este programa de intervención, recolectaremos los análisis obtenidos de las dos fuentes anteriores para configurar un programa que tenga en cuenta dos ejes de actuación: el trabajo multidisciplinar y la transversalidad en sus contenidos.

Para ello, los análisis recogidos en el marco teórico de este TFM serán expuestos en el aula para que se lleve a cabo un proceso por el que los miembros de un grupo o de una comunidad, recaban y analizan información y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrar soluciones oportunas y para que puedan promover transformaciones políticas y sociales (Selener, 1997). La investigación acción adquiere realmente relevancia cuando se convierte en “una herramienta metodológica para

estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación” (Colmenares y Piñeiro, 2008: 96).

En definitiva, se va a trasladar al aula la problemática de la configuración de la masculinidad hegemónica y sus efectos en los contextos educativos para que los alumnos y alumnas puedan participar y el aula se convierta en un espacio de reflexión y diálogo grupal.

9. Resultados

- Confirmación del sistema sexo-género como elemento que determina y ensalza la construcción social y cultural de la masculinidad relacionada directamente con la categoría sexo cuya dimensión responde a un orden biológico.
- Consolidación de una identidad masculina cuyos atributos responden a estereotipos y a expectativas de género.
- Confirmación de la existencia de una identidad masculina hegemónica como producto social-cultural histórico con carácter normativizante cuya posición jerárquica determina relaciones de dependencia y sometimiento respecto a otras identidades.
- Confirmación de un modelo de identidad masculina hegemónica dentro de contextos educativos a través del análisis de dos fenómenos:
 - Violencia Machista
 - Fracaso Escolar
- Necesidad de trasladar el análisis de la complejidad que supone la deconstrucción de la identidad masculina hegemónica.
- Necesidad de implantar un programa de intervención para potenciar la construcción de identidades masculinas más proclives a la igualdad.

10. Discusión

10.1. La construcción de diferentes maneras de ser hombres

Después de haber realizado los análisis pertinentes, tanto el fracaso escolar como la violencia machista en los centros educativos son efectos producidos por la existencia de una manera de ser hombre en la sociedad.

Los adolescentes, en sus procesos de socialización, no se preguntan en ningún momento por su género e identidad masculina. Tampoco atienden a las responsabilidades que tienen por el mero hecho de ser hombres y a los beneficios que obtienen del propio sistema patriarcal por el mismo hecho.

Por ello, es necesario y oportuno, trasladar a las instituciones educativas, la problemática que sugieren el análisis de la violencia y las tasas de fracaso escolar en relación con la construcción de un tipo de masculinidad determinado.

En los sistemas democráticos, resulta apremiante avanzar en la dirección de la consecución de la igualdad entre hombres, mujeres y personas inter-sex. Para ello, las instituciones educativas, cuya función es formar a las personas de forma integral, deben de apresurarse en tomar en consideración una perspectiva de género que también sume a los niños y adolescentes para que ellos tomen conciencia sobre la desigualdad estructural propia del sistema patriarcal. Se trata de que las instituciones educativas trabajen en la dimensión relacional de los géneros y en el reconocimiento de las diferencias a través de estrategias para contrarrestar identidades donde la construcción de género se considera como algo esencialista, inamovible y permanente en el tiempo.

Además, la formación en valores democráticos debe de considerar la dimensión de lo masculino como una categoría ético-política desde donde los alumnos ocupan un lugar tanto en las instituciones educativas como en la sociedad de la que forman parte. Por eso, los docentes tenemos que intentar transmitir múltiples herramientas para que los alumnos cuestionen elementos de la realidad que van a condicionar el resto de sus vidas.

Por ejemplo, para los docentes es indispensable transmitir a los alumnos que la dominación y la violencia de los hombres no responden a un orden natural de las cosas, por contra, forman parte de una serie de prácticas que se han consolidado en el marco de nuestras sociedades. En este sentido, hay un tipo de masculinidad que obedece a una forma de ser hombre fundamentado en el ejercicio de dominación en las dimensiones pública y/o privada favorecida por una división sexual del trabajo. También, hace referencia a aquellos que construyen su masculinidad confrontando esta contra un enemigo, que entienden, más débil. Los hombres homosexuales, mujeres o niños entrarían dentro de esta denominación de débil.

Un buen punto de comienzo, para que los alumnos puedan entender que existe una diversidad masculina son los estudios sobre masculinidades. Estos tienen por objetivo

advertir sobre las posibilidades que experimentan los varones a la hora de elegir qué tipo de hombre quieren ser.

En este sentido, estos estudios nos arrojan luz sobre la imposibilidad de la existencia de un único “modo de ser” masculino. También nos ayudan a poner en tela de juicio la ideología del sistema patriarcal que naturaliza los procesos de aprendizaje sobre nuestras identidades sexuales e identidades de género. Los hombres no están determinados por el mero hecho de ser hombres, a ejercer violencias contra mujeres o contra otros hombres.

Los valores sociales y la estructura de género apoyan un modelo único de ser hombre, y la paradoja aparece cuando nadie es capaz de alcanzar ese modelo, por tanto, la identidad masculina está siempre puesta en duda. Ser hombre no es un estado sino un proceso de búsqueda continua. (Pescador, 2001:5)

Se trata de buscar un modo para que la esencia masculina no justifique este tipo de violencias. Para ejemplificar la inexistencia de esta esencia masculina recuperamos las palabras de Elizabeth Badinter a este respecto:

- a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual..., sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades;
- b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia sino una ideología de poder y de opresión a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina, y
- c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.”

(Badinter, Elizabeth cit. En Varones, Género y subjetividad masculina de Mabel Burin y Irene Meler, Paidós, Barcelona, 2000, pàgs. 128-129)

Gracias a estos argumentos, se puede trasladar la responsabilidad a los hombres para transformar su propia identidad masculina. Ahora, esta identidad no actúa de forma inocente, lo hace cómo una expresión identitaria ajustada a una determinada ideología de poder.

Desde una visión constructivista, Valcuende define La masculinidad como “un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo” (2003: 9). En ese estado de cosas, la masculinidad puede ser transformada y, por tanto, los hombres no están abocados a una configuración de su propia identidad que pongan en peligro a otras personas.

Uno de los principales obstáculos que debemos de combatir a la hora de transformar masculinidades hegemónicas en masculinidades diversas es la estructura patriarcal. Esto es debido a los beneficios que otorga el propio sistema capitalista y patriarcal a los adolescentes, cuya expectativa de ser y comportarse como un hombre, está constituida bajo la identidad masculina tradicional.

Para los docentes, el reto que se nos presenta es convencer y persuadir a los chicos y las chicas sobre el peligro que supone, para todos, el mantenimiento de la estructura patriarcal. Los chicos con los que debemos trabajar deben de tener en consideración que la construcción de una masculinidad hegemónica, además de ser un peligro para otras personas, constituye un peligro para ellos mismos.

Como sabremos apreciar de antemano, se trata de una ardua tarea porque los privilegios que están vinculados a una manera determinada de ser hombre, posee en el imaginario de los adolescentes, una fuerza desmesurada. Para los adolescentes, oponerse a la identidad masculina hegemónica tiene un escaso valor de cambio en casi todos los contextos sociales. En el mercado de intercambio social, parafraseando a Bourdieu, el valor de los privilegios masculinos es muy alto en relación con el valor asignado a la construcción de relaciones más igualitarias. En otras palabras, deconstruir la cultura de la que forma parte la masculinidad hegemónica resulta un proceso complejo porque las rutinas jerárquicas de género, raza y orientación sexual entretejen el sistema económico, social y político en el cual es todavía el centro de referencia (Carabí, 2000: 26).

10.2. Programa de intervención

Las instituciones educativas deben encargarse de contrarrestar el valor de los privilegios masculinos, así como de deconstruir la ideología patriarcal. En nuestro país fueron pioneros dos proyectos, el proyecto Arianne y el Proyecto Daphne. El proyecto “Arianne: ampliar los horizontes de las masculinidades”¹⁴ diseñado por diferentes universidades

¹⁴ “Las diferencias de género en la educación, en el mercado laboral y la vida cotidiana están íntimamente ligadas a la construcción de las masculinidades. A partir de esta premisa, se pone en marcha un proyecto dirigido a concienciar al

europeas, fue realizado entre 1995 y 1998. Tenía como objetivo concienciar al profesorado de Educación Secundaria sobre la relación entre masculinidad e igualdad. El proyecto Daphne¹⁵, diseñado por la Comisión Europea, fue una iniciativa que comenzó a funcionar entre 1998 y 1999. Este proyecto tenía como objetivo principal, el análisis para la prevención y la erradicación de la violencia a través de la elaboración de materiales curriculares.

En la actualidad, diferentes Comunidades Autónomas han puesto en funcionamiento iniciativas para la construcción de nuevas masculinidades. Tanto la secretaria general de igualdad de la Comunidad Autónoma de Galicia¹⁶, el Instituto Aragonés de la Mujer¹⁷ y la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias¹⁸ han puesto en funcionamiento programas dedicados al fomento de nuevas masculinidades comprometidas con la transformación y construcción de sociedades más igualitarias.

Sin embargo, estos programas de intervención se antojan insuficientes porque tienen una duración determinada en el tiempo, se circunscriben a poblaciones muy reducidas, y, además, son acciones puntuales, excluidas del plan curricular de la educación primaria y secundaria. Foster, Kimmel y Skelton (2004,221) llaman al orden a las personas que se encargan de elaborar los planos curriculares para que tengan en cuenta el debate de carácter político en torno a las cuestiones relacionadas con la masculinidad.

profesorado de Secundaria sobre la importancia de abordar la masculinidad como un tema relacionado con la igualdad de oportunidades. Ocho países europeos, entre ellos España, participan desde hace tres años en el Proyecto Arianne, financiado por la Unión Europea. El trabajo empezó con un estudio etnográfico sobre las identidades adolescentes de cada país, y ha continuado con una propuesta de investigación-acción relacionada con el trato con los chicos y chicas de estas edades." Véase más en Barragán Medero, Fernando; Tomé González, Amparo "Proyecto Arianne: ampliar los horizontes de las masculinidades" (1999) Cuadernos de pedagogía. Barcelona, 1999, n. 284, octubre ; p. 44-47 <https://www.oei.es/historico/na3330.htm>

¹⁵ El programa tiene por objeto aplicar medios destinados a garantizar un elevado nivel de protección de la salud física y mental de los niños, los adolescentes y las mujeres contra la violencia (incluidos los abusos y la explotación sexual) mediante la prevención y la ayuda a las víctimas, para evitar nuevas exposiciones a la violencia. Este programa expiró a finales de 2003, habiendo sido sustituido por el programa Daphné II. Más información en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:l33062>

¹⁶ Para más información véase "Igualdad forma a jóvenes gallegos para que realicen talleres de masculinidad positiva en centros educativos" (2014) <http://igualdade.xunta.gal/es/actualidad/igualdad-forma-jovenes-gallegos-para-que-realicen-talleres-de-masculinidad-positiva-en>

¹⁷ Para más información véase **"Más de 600 escolares de Aragón aprenden sobre nuevas masculinidades"**(2017) <https://tribunafeminista.elplural.com/2017/01/mas-de-600-escolares-de-aragon-aprenden-sobre-nuevas-masculinidades/> y **"Aragón forma a sus escolares en "nuevas masculinidades" para combatir la violencia machista"** (2017) https://www.eldiario.es/aragon/sociedad/Aragon-escolares-masculinidades-combatir-violencia_0_605440320.html

¹⁸ Para más información véase **"Educación inicia un nuevo proyecto de Igualdad para alumnado de Secundaria"** (2017) <http://www.gobiernodecanarias.org/noticias/eu/89617/educacion-inicia-nuevo-proyecto-igualdad-alumnado-secundaria>

10.2.1. Programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre”

El programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre” está dirigido a profesores y adolescentes que estén impartiendo y/o realizando el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El programa constará de diez sesiones dirigidas a alumnos y seis dirigidas a profesores. Las sesiones impartidas a los alumnos serán de carácter consecutivo mientras que los profesores tendrán tres sesiones anteriores a las sesiones de los alumnos y tres posteriores a la finalización.

Las sesiones tendrán una duración de una hora semanal para los alumnos en horario lectivo siendo el tutor/a de cada grupo de cuarto de la ESO, el coordinador del programa, juntamente con los departamentos de orientación y el profesor/a encargado de impartir la asignatura de valores éticos en cuarto de la ESO.

Para los profesores, las sesiones se realizarán en horario extraescolar, siendo cada una de las sesiones de hora y media.

Las duraciones de todas las sesiones están programadas para que duren un trimestre dentro del calendario académico.

A) Objetivos del programa

El objetivo del programa es la incorporación de la coeducación en el plan curricular de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo este programa pionero y experimental en su manera de abordar y proceder a resolver problemáticas actuales relacionadas con la masculinidad.

Los objetivos secundarios del programa son tres:

- Prevenir y erradicar cualquier tipo de violencia en el aula, así como examinar y analizar las violencias machistas y su relación directa con una manera determinada de ser hombre.
- Fomentar y apoyar otros tipos de masculinidades que entiendan el ámbito académico como espacio donde desarrollar sus capacidades intelectuales, sociales y físicas para reducir la tasa de fracasos escolares entre varones adolescentes.

- Reflexionar acerca del significado de varón en el contexto educativo y en la sociedad, así como potenciar y desarrollar otros tipos de masculinidad que aboguen por la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

B) Estructura de las sesiones dirigidas a los alumnos

La estructura de las sesiones con los alumnos será la siguiente:

Estructura de las sesiones del Programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre” con los alumnos. (Adaptado de López Lozano, C. 2017)		
Fases	Procesos	Tiempo
0	Ambientar el aula para la sesión.	Antes del inicio
1	Entrada de los participantes, distribución y bienvenida a la sesión	5'
2	Repaso de lo abordado en la sesión anterior	5'
3	Presentación y Desarrollo de la sesión	40'
4	Resumen de lo transmitido en la sesión.	5'
5	Despedida y emplazamiento de la siguiente sesión	5'

En los siguientes apartados se presentarán las sesiones del programa de forma individualizada orientadas al profesorado y al alumnado. En cada uno de los grupos de intervención destacaremos objetivos, contenidos, desarrollo y actividades planteadas en cada uno de los casos.

C) Contenidos y Objetivos de las Sesiones con el alumnado

En este apartado nos vamos a centrar en las sesiones que el coordinador va a llevar a cabo con el alumnado teniendo en cuenta los contenidos y objetivos que se van a tratar en cada una de ellas.

Las sesiones se van a realizar en grupos mixtos, excepto las sesiones 7 y 8, que irán dirigidas, de manera separada, a las chicas y a los chicos. Estas sesiones son no mixtas porque se van a trabajar cuestiones tan importantes como el contacto físico, el desarrollo de inteligencia emocional y se van a exponer casos de comportamientos y actitudes de chicos y chicas cuya explicación podemos encontrarla en una determinada forma de ser hombre o en una identidad masculina concreta. De este modo, se pretende que chicos y

chicas puedan cuestionarse a sí mismos. Para ello, los grupos no mixtos sirven para que ellos y ellas se encuentren en un ambiente seguro y cómodo y, de ese modo, puedan expresar sus sentimientos, dejando a un lado tanto el miedo como la vergüenza.

El número de participantes en las sesiones mixtas serán en torno a 30 alumnos por sesión. Las sesiones no mixtas tendrán entre unos 10-15 participantes dependiendo del número de chicos y de chicas.

Como podemos ver en la anterior tabla, las sesiones seguirán una estructura similar en su funcionamiento. En todas las sesiones, menos en la sesión 1, se lleva a cabo un repaso de lo abordado en el día anterior que sirve como punto de inicio para comenzar la nueva sesión.

Durante el comienzo y el desarrollo de actividades, se tendrá en cuenta la duración de la sesión, para no invadir el tiempo de la clase siguiente. Por ello, se tratará, en la medida de lo posible, de realizar la sesión los miércoles a última hora. Durante el resumen de la sesión se tratarán de resolver las dudas de los alumnos respecto al tema tratado para finalizar con una despedida.

Las sesiones tendrán una metodología en la cual será fundamental la participación de los alumnos en actividades teóricas y prácticas.

Contenidos y Objetivos de las sesiones con el alumnado (Adaptado de López Lozano, C. 2017)		
Sesiones	Contenidos	Objetivos
1. Preparados, listos...	Presentación del programa "Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre"	Cumplimentar Cuestionario Inicial. Introducción general a los contenidos.
2. ¡Acción!	Introducción a los conceptos claves del programa.	Conceptualizar el sistema sexo-género Conceptualizar el orden patriarcal Conceptualizar identidades y roles de género
3. El falso mito (I)	¿Qué significa ser varón? ¿Qué significa ser mujer?	Reflexionar y dialogar sobre estereotipos de género. Reflexionar y dialogar sobre expectativas de género. Reflexionar y dialogar sobre la conexión entre los estereotipos y los mitos sobre los que se construyen los géneros. Abordar el análisis de la masculinidad

4. El falso mito (II)	Feminismos Machismos Igualdad de Género	Cumplimentar Cuestionario CAIG Conocer una breve historia de los feminismos Entender la construcción de una sociedad desigual. Comprender por qué el machismo es la verdadera amenaza de una sociedad igualitaria
5. Pega uno, pegamos todos.	Violencia machista en el Contexto escolar.	Analizar el acoso escolar desde una perspectiva de género. Establecer una correspondencia entre la identidad masculina del agresor y la identidad masculina dominante.
6. Rebeldes de verdad.	Fracaso escolar ¿Cosa de varones?	Analizar datos objetivos sobre fracaso escolar en España y en la UE Establecer posibles conexiones entre el fracaso escolar y las identidades masculinas dominantes Entender el espacio escolar como espacio igualitario
7. Convivir en paz	Autoestima y desarrollo personal	Por separado: Experimentar a través del contacto físico en forma de caricias, masajes, abrazos, etc. Exposición de casos sobre actitudes y comportamientos negativos provenientes de una determinada forma de ser hombre.
8. Invisibles	Autoestima y desarrollo personal	Por separado: Potenciar habilidades comunicativas e inteligencia emocional a través del desarrollo de un debate sobre las respuestas al cuestionario sobre la visión de la masculinidad y de las relaciones de género.
9. ¿Qué hombres queremos ser y qué hombres quieren que seamos?	Nuevas masculinidades	Buscar en nuestro entorno otras formas de ser hombre con identidades masculinas que distan de ser hegemónicas.
10. ¿Somos diferentes?	Debate final	Reflexión final sobre el contenido del programa. Evaluación Final del Programa.

D) Estructura de las Sesiones dirigidas al profesorado

Estructura de las sesiones del Programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre” con los profesores (Adaptado de López Lozano, C. 2017)		
Fases	Procesos	Tiempo
0	Ambientar el aula para la sesión	5'
1	Entrada de los participantes, distribución y bienvenida a la sesión	5'
2	Repaso de lo abordado en la sesión anterior	10´
3	Presentación y Desarrollo de la sesión	50'

4	Resumen de lo transmitido en la sesión	15'
5	Despedida y emplazamiento de la siguiente sesión	5'

E) Contenidos y objetivos de las sesiones con el profesorado

Las sesiones dirigidas al profesorado son completamente diferentes de aquellas dirigidas a los alumnos, por número de sesiones, temporalización, objetivos y contenidos. Las tres primeras sesiones, anteriores a las impartidas a los alumnos, tienen un carácter exclusivamente teórico. Las tres sesiones posteriores a la finalización de las sesiones impartidas a los alumnos tendrán un carácter exclusivo de análisis y evaluación de resultados a través de una memoria de cada docente sobre las sesiones impartidas indicando cuales han sido los puntos fuertes y débiles del programa para que en un futuro inmediato puedan ser subsanados.

Los profesores involucrados en impartir este programa (tutores de cada grupo de cuarto de la ESO y profesores de Valores Éticos) y el orientador/a deben de adquirir los conocimientos necesarios para potenciar las habilidades y capacidades de sus alumnos. Además, la formación de estos profesionales en materia de igualdad y coeducación concede la posibilidad de que ellos/as sean capaces de formar a nuevos profesores en dicha materia. La formación de este área es clave para la construcción de espacios igualitarios a través de una convivencia no violenta en el aula.

Contenidos y objetivos de las sesiones con el profesorado (Adaptado de López Lozano, C. 2017)		
Sesiones	Contenidos	Objetivos
1. ¿Dónde vamos?	Presentación del programa	Cumplimentar cuestionario inicial. Comprender la igualdad como una necesidad imperiosa en la construcción de nuestras sociedades. Incentivar el uso de un lenguaje no sexista Aportar métodos y estrategias para el abordaje transversal de la igualdad de género en la totalidad de ámbitos del currículo escolar.
2. ¿Quiénes somos?	Masculinidad hegemónica y masculinidades diversas	Reflexionar sobre los estereotipos y las expectativas de género. Analizar las altas tasas de fracaso escolar en varones adolescentes Analizar causas y riesgos sobre violencias machistas. Fomentar una convivencia escolar pacífica en la que la resolución de conflictos este presente.

3. ¿A dónde volvemos?	Sociedad Patriarcal ¿qué beneficia a quién?	Fomentar la igualdad como herramienta clave en la prevención de la violencia de género y la no discriminación, a través de la conceptualización de sexo, género, sexismo, igualdad y coeducación.
4. ¿Por qué no es suficiente?	Análisis del Programa impartido a los alumnos.	Realizar un DAFO sobre el programa a través de las memorias de los docentes.
5. ¿Qué hemos aprendido y qué han aprendido?	Evaluación del programa impartido a los alumnos.	Análisis y evaluación de los cuestionarios entregados al alumnado. Sistematización del diario de Aula. Evaluación Final del Programa
6. ¿Cómo lo podemos hacer mejor?	Devolución del análisis y evaluación del programa.	Establecer un calendario para concretar sesiones para formar a otros profesores.

F) Evaluación

La evaluación del programa consta de dos partes:

- **Para los alumnos:** Se hace entrega de una evaluación inicial en la primera sesión dirigida a alumnos. En esta sesión se hace entrega de un cuestionario inicial (Anexo VII) donde se plantean cuestiones referentes a la concepción de la igualdad y las construcciones de género, haciendo hincapié en las construcciones de la identidad masculina.

En la sesión 4 se hace entrega del Cuestionario de Actitudes hacia Igualdad de Género (de Sola, Martínez y Meliá CAIG, 2003 cit. López Lozano, 2017:87-89)

En la sesión 8 se hace entrega del Cuestionario sobre la visión de la masculinidad y las relaciones de género (Masculinitats) aprovechando la conformación del grupo no mixto. Se administra el Cuestionario A para chicos y el cuestionario B para chicas.

En la sesión 10 se entrega la evaluación final del programa (cit. En López Lozano, 2017:83 adaptado López Lozano, 2015:128)

El reparto de estos cuestionarios en diferentes sesiones servirá para realizar una evaluación pre-test, intermedia y post-test.

- **Para los profesores:** Se hace entrega de la evaluación inicial (Anexo VII) a los profesores en la sesión 1. Realizarán también una evaluación final (cit. En López Lozano, 2017:83 adaptado López Lozano, 2015:128, Anexo XI) en la sesión 5.

Como las sesiones que imparten los profesores a los alumnos se encuentran en mitad de proceso de su formación, es recomendable que tengan documentación para abarcar el desarrollo del programa de intervención. El análisis y evaluación del proceso se llevará a cabo por parte de los coordinadores del programa de intervención. Se realizará a través de un diario de aula (cit. En López Lozano, 2017:94 adaptado de López Lozano, 2015:136), cuyo contenido será sistematizado por los docentes para su posterior devolución. El diario de aula como instrumento de medición nos servirá para recoger todos aquellos avances en la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos, contenidos en los que puedan existir dudas y, por último, aspectos en los que inciden los alumnos que no han sido recogidos de antemano en el propio programa.

G) Temporalización

En el siguiente recuadro podemos ver reflejado de manera temporal, las sesiones del programa orientadas al profesorado y al alumnado.

Sesiones del Programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre” (Adaptado de López Lozano, C. 2017)		
Mes	Sesiones Profesorado	Sesiones Alumnado
Septiembre	1. ¿Dónde vamos?	
	2. ¿Quiénes somos?	
	3. ¿A dónde volvemos?	
Octubre		1. Preparados, listos...
		2. ¡Acción!
		3. El falso mito (I)
		4. El falso mito (II)
Noviembre		5. Pega uno, pegamos todos.
		6. Rebeldes de verdad.
		7. Convivir en paz
		8. Invisibles

Diciembre		9. ¿Qué hombres queremos ser y qué hombres quieren que seamos?
		10. ¿Somos diferentes?
Enero	4. ¿Por qué no es suficiente?	
	5. ¿Qué hemos aprendido y qué han aprendido?	
	6. ¿Cómo lo podemos hacer mejor?	

11. Conclusiones

Después de haber puesto en relación la construcción de una identidad masculina, identidad de carácter general cuya misión es naturalizar las relaciones de poder en el orden patriarcal, con las formas en que los adolescentes aprenden a ser hombres y los efectos que repercuten a la hora de construir una identidad masculina tradicional, no queda más remedio que poner de relieve la necesidad de incorporar programas de intervención que atraviesen el plan curricular de la educación secundaria.

Los docentes deben buscar herramientas para que los adolescentes comiencen a comprender que existe una pluralidad de formas de ser hombre en nuestras sociedades. Ese debe ser el objetivo principal de estos programas de intervención.

Además, la forma en que el sistema patriarcal promueve la violencia como un elemento indispensable para sostener un sistema dominado por hombres con identidades masculinas hegemónicas, necesita de la pluralidad y la diversidad de lo masculino para que no afloren comportamientos o actitudes alejadas de la construcción de la igualdad. El mayor reto para los docentes es el de buscar aquellos valores, dentro de la sociedad, que puedan contrarrestar los impulsos de los adolescentes a la hora de parecerse a sus ídolos. Se trata de buscar ejemplos que promuevan valores como el respeto, el apoyo o el cuidado y que potencien formas de ser hombres más inclusivos. Además, hay que ofrecerles los suficientes recursos y herramientas para que puedan resistir los ataques que puedan recibir por no cumplir con su estereotipo de género dentro del sistema patriarcal.

En definitiva, se trata de que los adolescentes aprendan que existen múltiples formas de ser hombre y que estas formas son necesarias para construir y consolidar la igualdad en nuestra sociedad.

12. Referencias Bibliográficas.

- Alonso Fernández de Avilés, Bakea** (2016) Trabajo social y perspectiva de género: los hombres como "Colectivo" de intervención en Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. Logroño: Universidad de La Rioja. 2016 obtenido en https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC031.pdf
- Althusser, L.** (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Nueva Visión
- ANAR y Fundación Mutua Madrileña.** (2018) III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados obtenido en <https://www.fundacionmutua.es/Estudios.html>
- Annot, M. y Weiler, K.** (1993). Feminism and social justice in education: international perspectives. London: Falmer Press.
- Askew, S. y Ross, C.** (1988). Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education. Open University Press (traducción al castellano: Los niños no lloran. El sexismo en educación. Barcelona: Paidós, 1991).
- Badinter, E.** (1992). XY. La identidad masculina. Madrid: Alianza.
- Barragán Medero, Fernando.** (2007) La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. Revista de Investigación Educativa, vol. 25, nº 1, pp.167-183 obtenido en <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4469/Construcci%C3%B3n%20de%20la%20masculinidad.pdf?sequence=1>
- Baudelot, C. y Establet, R.** (1975). La escuela capitalista. Madrid: Siglo XXI.
- Beauvoir, S.** (1999 [1949]). El segundo sexo. Madrid: Cátedra.
- Blanco López, Juan y Valcuende del Río, José María** (2003) La construcción cultural de las masculinidades. Talasa. España.
- Bonino, L.** (1998). Micromachismos, la violencia invisible. Madrid: Cecom obtenido en <http://nomasvg.com/download/documentos/Micromachismos-violencia-invisible-Bonino.pdf>
- Bonino, L.** (2002) Masculinidad Hegemónica e Identidad Masculina. Dossiers feministas. Nº6 obtenido en <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/735>
- Bourdieu, P.** (1998). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.** (1977). La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H.** (1976). La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- Brandes, S.** (1991): Metáforas de la masculinidad. Madrid: Taurus.
- Brannon, R.** (1976). "The Male Sex Role and What it's Done for us Lately". En Brannon, R. & David, D. (eds.), The Forty-nine Percent Majority. Addison-Wesley.
- Burin, M. y Meler, I.** (2000). Varones. Género y subjetividad masculina. Buenos Aires: Paidós.

- Calderón Almendros, Ignacio.** (2014) Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. Revista de educación, 363, Enero-Abril 2014. Pp. 184-209 DOI: 10.4438/1988-S92X-RE-2012-363-177 obtenido en http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_177.pdf
- Callirgos, J.C.** (1996). Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina. Lima: Escuela para el Desarrollo.
- Carpallo C. Silvia** (2017, Agosto 25) El acoso que sufren las chicas en clase es más machista de lo que crees. Diario Digital El País.
<https://smoda.elpais.com/belleza/el-bullying-que-sufren-las-ninas-en-el-cole-es-mas-machista-de-lo-que-crees/>
- Castañeda, M.** (2002). El machismo invisible. México: Grijalbo.
- Cazés, D.** (1998). La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles. México: Consejo Nacional de Población/Proman.
- Colmenares, A.M. y Piñeiro, M^a L.** (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14 (27), 96-114
- Connell, R.W.** (1995). Masculinities. Power and Social Change. Berkeley: University of California Press (traducción parcial al castellano en Lomas, 2003)
- De Almeida, M** (2000): Senhores de si. Lisboa: Fin de siglo.
- De la Peña Palacios, Eva María** (2007) Maletín de coeducación para el profesorado.
<http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/autoria.html>
- De Sola, A., Martínez, I. y Meliá J.L.** (2003). El cuestionario de Actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): Elaboración y estudio psicométrico. Anuarios de Psicología, 34(1), 101-123. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona obtenido en <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61637/88510>
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.** Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. ONU Mujeres. 1995 <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>
- Espinosa Bayal, M^a Ángeles** (2007) La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva obtenido en http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2006.02.09.angeles.espinosa.pdf
- Europa Press** (2018, Agosto 21) 26 mujeres asesinadas por violencia machista en 2018. Deia.
<http://www.deia.eus/2018/08/21/sociedad/euskadi/26-muertas-por-violencia-machista-en-2018>
- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis; Riviere Gómez, Jaime.** (2010) Fracaso y abandono escolar en España. Colección estudios sociales, nº 29. Obra Social. Fundación "La Caixa".
https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol29_completo_es.pdf/d871a110-3e34-4c7f-aca7-6a9ae329caa2

- Gabarró Berbegal, D.** (2010). ¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación. Lleida (España): Boira Editorial obtenido en <http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=eUAernHuWC8%3D&tabid=17482&language=ca-ES>
- Guasch, Oscar.** (2006) Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Barcelona, Bellaterra.
- Gilmore, D.** (1990): Manhood in the Making. Londres: Yale University Press.
- Jupsin.** Información para decidir. <https://jupsin.com/acoso-escolar/>
- Kilmartin, C.T.** (1994). The Masculine Self. New York/Toronto: Macmillan Publishing Company/Maxwell Macmillan. Canadá.
- Kaufman, Michael.** The construction of masculinity and the triad of men's violence. In: ORE, T. (ed.) The Social construction of difference and inequality: race, class, gender, and sexuality. Boston, mcgraw-Hill, 2009, pp.584-598.
- Kimmel, M.** (1996). Manhood in America: A Cultural History. New York: The Free Press.
- Kimmel, M.S.** (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". En
- Leal González, D.A. y Arconada Melero, M.A.** (2012). Convivir en igualdad. Prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas. Madrid: UNED.
- Ley Orgánica 1/1990** de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo Español. BOE, 238, de 4 de Octubre de 1990.
- Ley Orgánica 1/2004**, de 28 de Diciembre, de Medidas de Protección integral contra la Violencia de Género. BOE, 313, de 29 de Diciembre de 2004.
- Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 de Mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2007**, de 22 de Marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. BOE, 71, de 23 de Marzo de 2007.
- Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de Diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 10 de Diciembre de 2013.
- Lomas, C.** (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Ed.), Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona: Graó
- Lomas, C.** (comp.) (2003b). ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós Contextos.
- Lomas, C.** (comp.) (2004). Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C.** (2008a). ¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres. Barcelona: Península.
- Lomas, C.** (2013) Orden escolar y (des)orden masculino. Masculinidades, violencias y fracaso en la educación Rev. de Inv. Educ. v.6 n.2 La paz ago. 2013 obtenido en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342.pdf>
- López Lozano, C.** (2017) Iguales: Un programa de Intervención en Igualdad y Prevención de la Violencia de Género entre adolescentes. (Trabajo Fin de Máster, 22/06/2017) Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación. Trabajo publicado en Repositorio Digital Re-Unir obtenido en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5627>

- López Lozano, C.** (2015). Marentalidad Positiva. Construyendo puentes: Apoyo social a la mujer víctima de violencia de género. (Trabajo de Fin de Máster, documento no publicado). Universidad de Oviedo. Oviedo.
- Martínez Cáceres, Antonio.** (2014) La nueva masculinidad adolescente «Un aprendizaje desde el fracaso». Revista Educación 63. Enero-abril 2014 en <https://vocesdehombres.files.wordpress.com/2008/10/la-nueva-masculinidad-adolescente.pdf>
- Martínez Moreno, Nuria.** (2018, Septiembre 15). Genderbullying: en qué es diferente el acoso escolar a las niñas. Blog Diario 20 Minutos. Septiembre 2018. <https://blogs.20minutos.es/mas-de-la-mitad/2018/09/15/genderbullying-en-que-es-diferente-el-acoso-escolar-a-las-ninas>
- Martino, W. y Pallota-Chiarolli, M.** (2006). Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares. Barcelona: Octaedro.
- Masculinitats.** Bloc sobre la construcció de les identitats masculines destinat a l'alumnat i al professorat. Cuestionario sobre la visión de las masculinidades y la igualdad de género obtenido en <http://blocs.xtec.cat/masculinitats/%C2%BFcual-es-tu-vision-de-la-masculinidad-y-de-las-relaciones-de-genero/>
- Olavarría, J. y Parrini, R.** (2000) Masculinidad/es. Santiago de Chile: Flacso.
- Ortubay Fuentes, Miren** (2013) Diez años de la “Ley integral contra la violencia de género”: Luces y sombras. Ventana jurídica, 2014, vol. 2, Ed. Consejo Nacional de la Judicatura de El Salvador obtenido en <http://www.pensamientocritico.org/mirort0315.pdf>
- Pescador, Erick.** (2001) Masculinidad y población adolescente». Ponencia Primeras Jornadas Estatales sobre la Condición Masculina. Jerez 2001 obtenido en http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz_dokumentuak/eu_def/adjuntos/masculinidadesypoblacionadolescente.pdf
- Pisa, Informe** (2012) Alumnos de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar. OCDE. en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Rodríguez Otero, Luis M** (2013) “Definición, fundamentación y clasificación de la violencia”: Trazos Digital en <https://trasosdigital.com/2013/07/30/definicion-fundamentacion-y-clasificacion-de-la-violencia-por-luis-m-otero-rodriguez/>
- Rubin, Gayle** (1996) “El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo” en Lamas, Marta (comp.). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1º Edic. México D.F obtenido en https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin_trc3a1fico-de-mujeres.pdf
- Sabuco, Assumpta; Sala, Arianna; Santana,Rita; Rebollo, Mª Ángeles** (2013) Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. Revista Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado. VOL.17, Nº1 (enero-abril)

- Save of the Children** (2016) Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia obtenido en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Seidler, V.** (ed.) (1992-1998): Male Orders. Londres: Routledge.
- Selener, D.** (1997). Participatory action research and social change. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.
- Serrano, Lorenzo; Soler. Ángel y Hernández, Laura.** (2013-2014) El abandono educativo temprano. Análisis del caso español. Instituto valenciano de Investigaciones Económicas obtenido en <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:665d783f-c2bc-460c-806f-e32a50310549/abandono-educativo-temprano-2.pdf>)
- Sosa Troya, María** (2018, Septiembre 18). Disminuyen los casos de acoso escolar, pero cada vez son más violentos. Diario Digital El País.
https://elpais.com/sociedad/2018/09/18/actualidad/1537268888_608911.html
- Stéfano Barbero, Matías** (2017) Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. Artículo disponible en [Cadernos Pagu](#).
- Tomé, A. y Rambla, X.** (2001). La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria. Barcelona: Cuadernos para la Coeducación/Institut de Ciències de l'Educació/Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNESCO y UNGEI** (2015) La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de Política. 17 Marzo de 2015 en <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>
- Valdés, T. y Olavarría, J.** (eds) (1997). Masculinidad-es: poder y crisis. Santiago de Chile: Isis Internacional/FLACSO.
- Welzer-Lang, D.** (1991). Les hommes violents. Paris: Lierre et Coudrier. (reedición en Editions Côté Femmes, 1996).

13. Anexos

Anexo I: Víctimas Mortales por Violencia de Género según grupo de edad de la víctima y grupo de edad del agresor

Fuente: Instituto de la mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

Web: <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Violencia/VictimasMortalesVG.htm>

Anexo II: Alumnado en Enseñanzas no Universitarias por sexo y titularidad del centro. Curso 2017-2018.

Fuente: Ministerio de Educación

Web: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1819esp.pdf>

Anexo III: Abandono tras la educación obligatoria

Fuente: Ministerio de Educación.

Web: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1819esp.pdf>

Anexo IV: La relación educación-empleo

Fuente: Ministerio de Educación

Web:

<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1819esp.pdf>

Anexo V: Tasa de abandono escolar prematuro (*) de la población masculina de 18-24 años

Fuente: EUSTAT

Web:

http://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/Tasa_de_abandono_escolar_prematuro_de_la_poblacion_masculina_de_18-24_anos/tbl0006879_c.html

Anexo VI: Tasa de abandono escolar prematuro (*) de la población femenina de 18-24 años

Fuente: EUSTAT

http://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/Tasa_de_abandono_escolar_prematuro_de_la_poblacion_femenina_de_18-24_anos/tbl0006880_c.html

Anexo VII: Cuestionario Inicial

Alumno/a

Docente

Responde a las siguientes cuestiones:

1. ¿Estás interesado en la realización del programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre”?
2. ¿Qué esperas trabajar en el programa “Nuevas masculinidades: otra forma de ser hombre”?

3. ¿Qué opinas de que los docentes hagan este programa? ¿Qué de que lo hagan los alumnos?

4. ¿Quién crees que debe luchar más por conseguir la igualdad en nuestra sociedad?

Hombres

Mujeres

Ambos

5. ¿Crees en la posibilidad de que se logren cambios con este programa? ¿De qué manera?

6. Relaciona cada una de las palabras de la izquierda con Hombre o Mujer mediante una flecha.

Violencia de género

Igualdad de género

Fracaso Escolar

Debilidad

Sutileza

Independencia

Competitividad

Hombres

Mujeres

7. ¿Qué significa para ti la masculinidad? ¿Por qué crees que este programa hace referencia en su título a las nuevas masculinidades?